



A Komplex Alapprogram Konceptiója



**KOMPLEX
ALAPPROGRAM**

EFOP-3.1.2-16-2016-00001

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



A Komplex Alapprogram Konceptiója



Ez a kiadvány a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű
kiemelt projekt keretében valósult meg.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

Szerkesztette:

Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván

Szerzők:

Révész László, K. Nagy Emese, Szivák Judit,
Rapos Nóra, Török Balázs, Mrázik Julianna

Szerkesztők munkatársa:

Czók Brigitta

Az egyes fejezetek elkészítésében közreműködtek:

Czók Brigitta [2.5., 2.6., 2.7., 3.], Czövek Andrea [2.9.5., 2.10.1.],
Fazakas Ida [2.9.5., 2.10.1.], Imre Nóra [2.10.6], Király Sándor [2.9.4.],
Komló Csaba [2.9.4.], Kovácsné Majoross Györgyi [2.10.1.], Kövécs Tünde [2.9.1, 2.5.],
Légrádiné Kőházi Tímea [2.10.4., 2.10.5], Lengyelne Molnár Tünde [2.9.4.],
Magyar István [2.9.5.], Mező Ferenc [2.9.2.], Oláhné Téglási Ilona [2.9.3.],
Prihoda Gábor [2.5.], Racsko Réka [2.9.4.] Szűcsné Hütter Eszter [2.10.4., 2.10.5]

Készült a Komplex Alapprogram bevezetési szakaszához

1. kiadás



Líceum Kiadó

Eger, 2018

Lektorálta:

Dr. Pusztai Gabriella
MTA doktora, egyetemi tanár

Dr. Halász Gábor
MTA doktora, egyetemi tanár

Nyelvi lektorálta:

Katona József Álmos

ISBN 978-615-5621-80-2 (Print)

ISBN 978-615-5621-87-1 (Online)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Layout: Molnár Erzsébet
Tördelés: Csombó Bence
Megjelent: 2018-ban

A nyomtatás és kötés a debreceni nyomdászat
több mint négy évszázados hagyományait őrző Alföldi Nyomda Zrt. munkája
Felelős vezető György Géza vezérigazgató

Tartalomjegyzék

Előszó.....	7
Az EFOP 3.1.2. Projekt bemutatása..... (Révész László)	9
1. A Komplex Alapprogram bemutatása	11
(Révész László, K. Nagy Emese)	
1.1. A Komplex Alapprogram értelmezése	12
1.2. A projekt célja.....	13
1.3. A Komplex Alapprogram kidolgozásának indokoltsága	14
1.4. A program sikerességének feltételei	16
1.5. Összefoglalás	20
2. A Komplex Alapprogram pedagógiai koncepciója	21
2.1. A Komplex Alapprogram célrendszere	21
(Szivák Judit, Rapos Nóra, K. Nagy Emese, Révész László)	
2.2. A Komplex Alapprogram alapelvei	23
(Szivák Judit, Rapos Nóra, K. Nagy Emese, Révész László)	
2.3. A Komplex Alapprogram alapelveinek kapcsolata a program tanuláselméleti hátterével	34
(Szivák Judit, Rapos Nóra)	
2.4. A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája	36
(K. Nagy Emese, Révész László)	
2.5. A tanulás formái a Komplex Alapprogramban	37
(Kövéc Tünde, Prihoda Gábor)	
2.6. A tanulási-tanítási folyamat jellemzői a Komplex Alapprogramban.....	38
(Révész László, K. Nagy Emese)	
2.7. A tanulás eredményei	39
(K. Nagy Emese, Révész László)	
2.8. A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája: Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) koncepciója	40
(K. Nagy Emese, Révész László)	

2.9. A Komplex Alapprogram alprogramjai.....	43
(Révész László)	
2.10. A Komplex Alapprogram szereplői.....	60
(Révész László, K. Nagy Emese)	
3. Tanulási-tanítási egységek	66
(Révész László, K. Nagy Emese)	
4. A tanulási-tanítási környezet a Komplex Alapprogramban.....	70
(Kovácsné Majoros Györgyi, Révész László)	
5. A tanulói értékelés és eszközei	
a Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban	73
(Rapos Nóra)	
5.1. A pedagógiai értékelés a Komplex Alapprogramban	73
5.2. A tanulást támogató értékelés	74
5.3. Tanulást támogató értékelés a Komplex Alapprogramban.....	75
6. A Komplex Alapprogram szolgáltatási portfóliója	80
(Révész László, K. Nagy Emese)	
6.1. A pedagógusok tanulásának támogatása	81
7. Szakmai háttértámogatás, fenntarthatóság	86
(Mrázik Julianna, Révész László, K. Nagy Emese)	
8. A Komplex Alapprogram mérése és értékelése	92
(Török Balázs)	
8.1. A mérés, értékelés elméleti alapjai.....	93
8.2. Az intézményegységek kiválasztásának szempontrendszere	94
8.3. A mérés, értékelés, kutatás szemléleti keretei	95
8.4. Mérés, értékelés és monitorozás	96
8.5. A vizsgálati eredmények hasznosulása	106
1. sz. melléklet: A Komplex Alapprogram tanuláselméleti háttere	108
(Szivák Judit, Rapos Nóra)	
Szakirodalom.....	113



Előszó

Az Európai Unió érvényben levő szakpolitikájának egyik célkitűzése az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása a tagállamokban¹. Az európai uniós célokhoz alkalmazkodva Magyarország vállalta, hogy 2020-ig 10 százalék alá csökkenti a korai iskolaelhagyók arányát, így növelve azon tanulók számát, akik középfokú végzettséget szereznek². A Nemzeti Reform Programban³ rögzített cél elérése érdekében több fejlesztési projekt is indult az elmúlt években⁴. A különböző programok a korai iskolaelhagyást a **prevenció** (az iskolaelhagyás megelőzése), az **intervenció** (az iskolaelhagyás megállítása) és a **kompenzáció** (az iskolaelhagyók visszavezetése) eszközeivel kezelik. A fejlesztések eddigi eredménye például a „Korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer”, amely ráirányította a figyelmet a korai iskolaelhagyás problémájára az oktatási rendszer működésében. A korai jelzőrendszer lehetőséget ad a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók azonosítására és a megfelelő beavatkozás alkalmazására a korai iskolaelhagyás megelőzése, csökkentése érdekében (Oktatási Hivatal, 2016, 5-7). A 2018–2020-ig terjedő időszakra kitűzött fejlesztési cél olyan intézményi szintű programok létrehozása és bevezetése a köznevelési intézményekbe, amelyek mérsékelik a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértékét.

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” című pályázat az Eszterházy Károly Egyetem által vezetett, konzorciumi keretben megvalósuló be-

- 1 Az Európai Unió Oktatási Tanácsa 2011-ben Ajánlást fogadott a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- 2 A magyar kormány az EU 2020 stratégia céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a korai iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti.
- 3 A Nemzeti Reform Program legfontosabb törekvése azoknak a hosszú távú szerkezeti reformoknak a bemutatása, amelyek a gazdasági növekedés dinamizálását, a foglalkoztatás bővítését és az államadósság fenntartható szintre mérséklését szolgálják, és amelyek jól illeszkednek nemcsak az Éves Növekedési Jelentésben megfogalmazott prioritásokhoz, de a „Euro Plusz” megállapodás legtöbb eleméhez is. A Nemzeti Reform Program megerősíti azokat a 2010. novemberben bejelentett számszerű vállalásokat is, amelyekkel Magyarország az Európa 2020 Stratégia öt kiemelt célkitűzéséhez – saját adottságainak és nemzeti prioritásainak megfelelően – hozzá kíván járulni, és bemutatja az azok eléréséhez tervezett, legfontosabb kormányzati intézkedéseket.
- 4 https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017-european-semester-national-reform-programme-hungary-hu_0.pdf



A Komplex Alapprogram Konceptiója

avatkozás, amelynek legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében a prevenció oldaláról.

Jelen dokumentum elsősorban a Komplex Alapprogram egyes területeinek kidolgozói a fejlesztők számára készült; azonban a tájékozódni kívánó szakemberek mellett a programba bevonandó iskolák és pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészítését végző szakembereknek, valamint a képzés résztvevőinek is készült. A felhasználók sokszínűsége miatt igyekeztünk a Komplex Alapprogram elterjesztését segítő projektet bemutatni, megfelelő információt nyújtva a felhasználók számára.

A dokumentum az alábbi fő tartalmi egységekre tagolódik:

- Az EFOP 3.1.2. projekt bemutatása
- A Komplex Alapprogram bemutatása: fogalma, értelmezése és célja
- A Komplex Alapprogram pedagógiai koncepciója
- Tanítási-tanulási egységek
- A tanítási-tanulási környezet a Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban
- Tanulást támogató értékelés a Komplex Alapprogramban
- A pedagógusok képzése
- Szakmai háttértámogatás, fenntarthatóság
- A Komplex Alapprogram kutatása és értékelése



Az EFOP 3.1.2. Projekt bemutatása

Az Eszterházy Károly Egyetem vezetésével megvalósuló kiemelt projekt további felsőoktatási intézmények (ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) közreműködésével, valamint az Oktatási Hivatal monitoring és minőségbiztosítási tevékenységével valósul meg. A projekt fejlesztési beavatkozásként értelmezhető a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése érdekében, melynek során a konzorciumi tagok a pályázati felhívásnak megfelelően az alábbi területeken valósítanak meg fejlesztéseket:

- a lemorzsolódás megelőzésére alkalmas, tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása, és országos elterjesztése az alap- és középfokú oktatásban részt vevők számára
- a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló pedagógusképzési és továbbképzési tartalmak megújítása

A projekt fókuszában megtalálható az innováció, az iskolák szervezeti kereteinek fejlesztése, azonban a szervezeti működés teljes megváltoztatása, működésük teljes átstrukturálása meghaladja a projekt kereteit és lehetőségeit. „A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” beavatkozásként értelmezhető, ahol két főbb irány adja a fejlesztések vonalát, a beavatkozás szakmai megvalósítását: a Komplex Alapprogram (KAP) és a Modellértékű nevelési programok (MÉNP) kidolgozása konzorciumi szinten.

A projektben kidolgozandó, a végzettség nélküli iskolaelhagyást csökkentő intézkedések (pl. pedagógus-továbbképzések, módszertani fejlesztés, szervezeti kultúra fejlesztése, szakmai támogatórendszer) jelentik a problémakezelés szakmai megoldását, azaz olyan programok kidolgozását, melyek adekvátak a korai iskolaelhagyás csökkentésében⁵.

5 Jelen dokumentumban a „projekt” kifejezésen a fejlesztési beavatkozást, míg a „program”-on a problémakezelés szakmai megvalósítását értjük.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

A projektben a szakmai megvalósítás több irányú és fókuszú. Ki lesz dolgozva a Komplex Alapprogram mint egy komplex szolgáltatási portfólió⁶, valamint az ún. modellértékű nevelési programok, melyek által létrejön egy képzési portfólió. A konzorcium tagjai a beavatkozások konkrét szakmai tartalmát az intézmények igényeihez mérten valósítják meg.

A projektben kidolgozott Komplex Alapprogram (KAP) gazdag szakmai eszközrendszerrel támogatja a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzését. A projekt által kínált Komplex Alapprogram egyrészt az iskolák szervezeti kultúrájának fejlesztésében nyújt segítséget, másrészt a pedagógusok módszertani repertoárjuk bővítése révén fokozza az iskolák tanulómegtartó erejét. A Komplex Alapprogramot bemutató jelen koncepciót, azaz a program nevelési-oktatási programját az intézményvezetők, a pedagógusok, a szülők és a projektet megvalósító szakemberek számára állítottuk össze. A dokumentum koncepciónak tekinthető, hiszen a Komplex Alapprogram tartalmát és fejlesztési irányait bemutatja, azonban egyes területek (Pl. a program tanulási-tanítási stratégiája, a pedagógusoknak szóló kézikönyvek, alprogrami koncepciók, stb.) külön megjelenő segédanyagok formájában lesznek kidolgozva.

A Konceptió lehetővé teszi a Komplex Alapprogram pedagógiai elveinek megismerését, a szakmai fókuszok azonosítását, egyben előrejelzi az alapprogram megvalósításához szükséges tevékenységeket, valamint a sikeres megvalósítás feltételeit /A korai iskolaelhagyás problémakörét európai uniós és nemzeti fejlesztéspolitikai összefüggésben a projekt keretében készült másik tanulmány mutatja be: (Imre és mtsai, 2018)/.

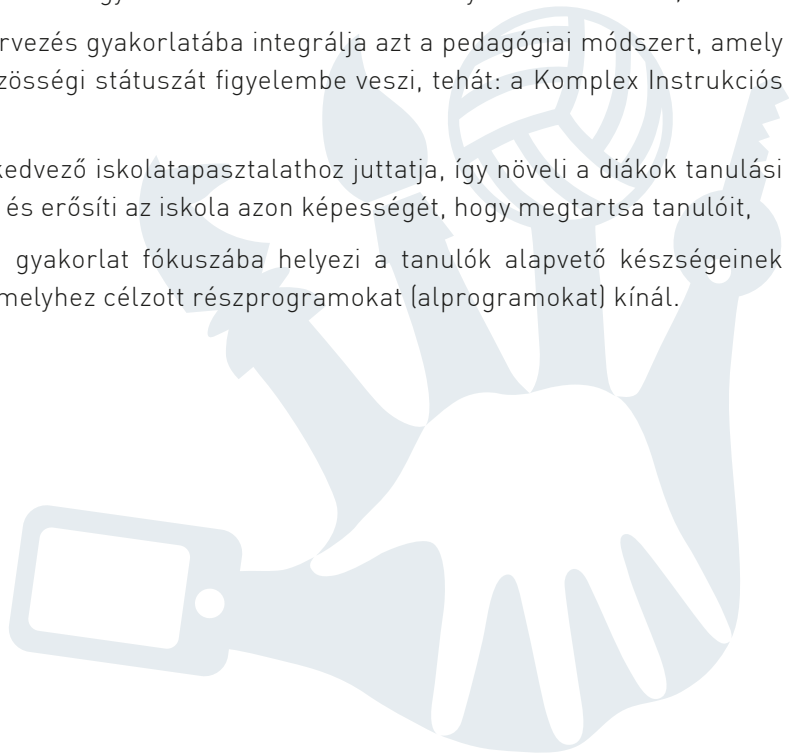
6 Ennek részletes kifejtése: Révész László, Mizera Tanás /szerk/ (2018): Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez című kiadvány tartalmazza.



1. A Komplex Alapprogram bemutatása

A magyar oktatási rendszer eredményesebbé tételének egyik eszköze a korai iskolaelhagyás csökkentése. A Komplex Alapprogram célja, hogy egységes rendszerbe szervezzen olyan differenciált tanulásszervezési eljárásokat, melyek kedvező irányba befolyásolják a tanulók iskolatapasztalatát, ezáltal elejét veszik a tanulás idő előtti megszakításának, a korai iskolaelhagyásnak. A Komplex Alapprogram újszerűsége leginkább abban ragadható meg, hogy:

- rendszerbe szervezi – a gyakorlatban kimunkált – differenciált fejlesztést támogató pedagógiai módszereket,
- az intézmények pedagógiai kultúrájába illeszti a képességek szerinti heterogén tanulócsoportokban együttműködő tanulást eredményező módszereket,
- a tanulásszervezés gyakorlatába integrálja azt a pedagógiai módszert, amely a tanulók közösségi státuszát figyelembe veszi, tehát: a Komplex Instrukciós Programot,
- a tanulókat kedvező iskolatapasztalathoz juttatja, így növeli a diákok tanulási motivációját, és erősíti az iskola azon képességét, hogy megtartsa tanulóit,
- a pedagógiai gyakorlat fókuszába helyezi a tanulók alapvető készségeinek erősítését, amelyhez célzott részprogramokat (alprogramokat) kínál.





1. sz. ábra: A Komplex Alprogram felépítése

1.1. A Komplex Alprogram értelmezése

A Komplex Alprogram nevelési-oktatási programja, valamint tanulási-tanítási stratégiája (Differenciált Fejlesztés Heterogén tanulócsoportokban /DFHT/), olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez egységes rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények esélykiegyenlítő szerepét, növelik az iskolák személyiségfejlesztő kapacitásait, célul tűzve a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem szakmai megoldását. A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, célul tűzi ki az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében. Az alprogram személyiségfejlesztő, oktató és nevelő tevékenysége a tanulásszervezés különböző formáiban jelenik meg, fókuszba helyezve a társas interakciók minőségi fejlesztését. A személyiségfejlődésre és a közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, lehetővé teszi a tanulás élményszerűségének figyelembevételét, alapot ad az önismereten alapuló pályaválasztáshoz, így elősegíti a legalább középfokú végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út bejárását.



A program egyidejűleg érinti a diákok, a pedagógusok és a szülők közösségeit, ezért az iskola egészére lehet hatással. Feltételezhető, hogy a Komplex Alapprogram révén az iskola hatást gyakorolhat a tanulók szociokulturális környezetére.

A Komplex Alapprogramot bevezető és azt alkalmazó iskola szemléletére jellemző, hogy széles hatókörben értelmezi feladatait. A tanulók fejlesztése az iskola falain belül azt célozza, hogy a tanulók az intézményen kívüli élet területein is helyt álljanak, így a család, a munka, a társadalmi kapcsolatok területein is. A Komplex Alapprogram célja növelni az iskola értékközvetítő szerepét a szolidaritás, a méltányosság és a kölcsönös befogadás révén, segítheti a tanulókat a felelősségvállalás képességének elsajátításában, és felmutathatja a tudomány, az egészség, a szociális jólét értékeit.

1.2. A projekt célja

A projekt szerepet játszik abban, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó nemzeti stratégia prevenciós célú beavatkozásait meg lehessen alapozni. A projekt közvetlen célkitűzése:

1. a korai iskolaelhagyás megelőzésére alkalmas tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása és országos elterjesztése az általános és középiskolai oktatásban résztvevő pedagógusok körében⁷,
2. a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló képzések, módszerek és továbbképzési tartalmak kidolgozása,
3. az intézmények támogató rendszerének kidolgozása a program sikeres bevezetése és fenntartása érdekében.

A projekt mint beavatkozás további közvetlen céljaként jelölhető meg a differenciált, személyközpontú nevelést lehetővé tevő módszertani kultúra erősítése, a nyitottságra ösztönző intézményi nevelés-oktatás pedagógiai és módszertani eszköztárának fejlesztése, valamint a méltányosság elvén alapuló tanulási környezet kialakítása a tanulók eredményessége és sikeres előrehaladása érdekében. Közvetett cél továbbá: a személyiség- és a társas készségek, a tanulási motiváció, a kognitív képességek és a tanulási módszerek fejlesztése, alapul véve az (inter)diszciplináris ismeretsajátítás és a pályaaorientáció helyzeteit.

⁷ A tapasztalatoktól függően a program egy későbbi fázisban a középfokú intézmények számára is elérhetővé válik.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

A projekt széleskörűségére jellemző, hogy az iskolák belső világán túlmenően a felsőoktatási intézményekben és a tanulók családi környezetében is éreztetheti hatását. A projekt közvetlen célcsoportjába tartoznak a pedagógus továbbképzések által:

- a köznevelési intézmények vezetői, pedagógusai, pedagógiai munkát segítő szakemberei;
- a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények oktatói,
- az érintett felsőoktatási intézmények pedagógusjelöltjei.

A program közvetett célcsoportjába tartoznak:

- az alapfokú és alsó középfokú oktatásban részt vevő (7-9./10. osztály), (kiemelten) a korai iskolaelhagyás tekintetében veszélyeztetett tanulók;
- az alapfokú és alsó középfokú oktatásban részt vevő tanulók, akik társas környezetet biztosítanak a veszélyeztetett tanulók számára;
- a korai iskolaelhagyás tekintetében nem veszélyeztetett, de az iskolai élettől és a tanulástól valamilyen mértékben elidegenedett tanulók;
- közvetett célcsoportba sorolhatók a korai iskolaelhagyás kockázatának kitett tanulók otthoni társas környezetében élő személyek.

1.3. A Komplex Alapprogram kidolgozásának indokoltsága

A korai iskolaelhagyás számos társadalmi, iskolai és egyéni tényező komplex, együttes hatásrendszere alapján értelmezhető. A probléma társadalmi és egyéni összefüggéseinek vizsgálata alapján elmondható, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésében kulcsfontosságú az iskolák szerepe, mivel hathatós segítséget képesek nyújtani. A korai iskolaelhagyáshoz vezető okok (egyéni, társadalmi és iskolai) egy részének hatása csökkenthető a program által nyújtott lehetőségekkel. A Komplex Alapprogram az iskola tanulómegtartó erejét elsősorban a személyre szabott tanulástámogatás, a tanulóközösségek erősítése, valamint az intézmények pedagógiai-szakmai támogatása révén segíti elő. A Komplex Alapprogram integrálja a pedagógiai gyakorlatban korábban alkalmazott differenciált fejlesztésre alkalmas bevált gyakorlatokat, módszereket, tanulásszervezési módokat, ezeket egységes elméleti keretbe foglalva teszi hozzáférhetővé az intézmények számára.



A program középpontba helyezi a státuszkezelésen alapuló tanulói képességfejlesztést, amelyhez további képességfejlesztő alprogramokat és adekvát tanítási stratégiát kínál. Az alprogramok a kulcskompetenciák és a transzverzális készségek fejlesztését állítják középpontba, ezáltal hozzájárulnak a személyiség egészének fejlesztéséhez, és erősítik az iskola irányában kialakuló pozitív attitűdöt. A tematikusan elkülönülő öt alprogram, amelyek a DFHT-val közösen alkotják a projekt szakmai programját

1. Logikaalapú
2. Testmozgásalapú
3. Művészetalapú
4. Digitális alapú
5. Életgyakorlat-alapú alprogram

az iskolai gyakorlatba integrálva, lehetőséget biztosít a tanulók eredményeinek javítására is.

A Komplex Alprogram bevezetése, az alprogramok tanulásszervezési integrálása az iskola részéről kreatív fejlesztői aktivitást kíván, ezért a Komplex Alprogram bevezetéséhez az intézményeket olyan tanulószervezeteknek tekintjük, amelyek a kapott szakmai támogatást felhasználva önállóan is képesek az alprogramokat működtetni. A Komplex Alprogram eredményes megvalósításához további cél, hogy az iskola működésében kialakuljon, majd erősödjön az intézmény tanulószervezeti jellege.

A Komplex Alprogram elősegíti az egész életen át tartó tanulást megalapozó úgynevezett horizontális készségek fejlesztését is, amelyek: a tanulni tudás képessége, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozókészség, a kulturális tudatosság, valamint a kreativitás. A Komplex Alprogram nem csupán a kulcskompetenciák fejlesztése (az anyanyelven, az idegen nyelveken folytatott kommunikáció képessége, a digitális készségek, az írni és olvasni tudás képessége, valamint az alapvető matematikai és természettudományos/műszaki készségek), hanem mindezekben túlmenően biztosítja a transzverzális készségek fejlesztésének lehetőségét is, amelyek a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményező-készség, a problémamegoldó gondolkodás, kockázatelemzés, döntéshozatal és az érzelmek felelősségteljes irányítása. A tanulók a Komplex Alprogram kompetenciaalapú tanulásszervezése során tehát több tekintetben is fejlődnek.

A Komplex Alprogram tanulástámogató módszertanának (tanítási stratégia) központi eleme a heterogén tanulócsoportokban folyó differenciált fejlesztés. Ennek megfelelően a programon belül önálló elem a Differenciált Fejlesztés Heterogén



A Komplex Alapprogram Konceptiója

Tanulócsoportokban (továbbiakban DFHT) tanítási-tanulási stratégia közvetítése. A DFHT tanítási stratégia célja, hogy a tanulók meglévő tudása és készségkészlete folyamatosan bővüljön, pozitív élményekben, sikerekben legyen részük, tanulási motivációs szintjük növekedjen és képessé váljanak az önálló tanulásra. A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiájából eredően a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttesen hatnak az osztálytermi munka folyamán. A program holisztikus szemléletű, nem csupán a kognitív készségek fejlesztésére koncentrál, ezért megvalósítása együttesen veszi figyelembe a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit. A Komplex Alapprogram értelmezésében a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok egyenrangúak, még akkor is, ha egy-egy tanuló vagy csoport fejlesztése során valamely területnek nagyobb hangsúlyt szükséges adni. A Komplex Alapprogram egyfajta átfogó ernyő-konceptió alapján lett kidolgozva, amely a korábbi fejlesztéseket figyelembe veszi, azokat innovatív módon kibővíti és egységbe rendezi⁸. A program koherenciáját biztosítja, hogy a teljes program átfogó, következetesen végigvitt alapelvek szerint szerveződik; olyan önálló tanítási-tanulási stratégiát kínál, amely megjelenik a tanítási órákon, valamint az alprogrami foglalkozásokon is. Az alprogrami foglalkozások a képesség- és készségfejlesztést szolgálják, és megfelelő szabadságot biztosítanak a pedagógusok számára a tanítási stratégia és a helyi kontextushoz jól adaptálható alkalmazására.

A Komplex Alapprogram tehát a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében egy széles spektrumon ható, innovatív pedagógiai modellt kínál az intézményeknek. Bevezetése közvetett hatást gyakorol a befogadó iskolai és társadalmi környezet kialakítására, a tudás, a készség és a képzettségi szint növelésére, más programokkal együtt így járul hozzá a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez.

1.4. A program sikerességének feltételei

A fejlesztés célú beavatkozások sikeressége több összetevős, azonban egyik legfontosabb alapelve, hogy a kitűzött célok iránti elköteleződés magas legyen és lokális szinten is támogassák az adott programot az azt alkalmazók (Halász és Szöllősi, 2012). Ehhez szükség van a bevezetés megfelelő támogatására, de a fenntarthatóság biztosítására és a motiváció magas szinten tartására is.

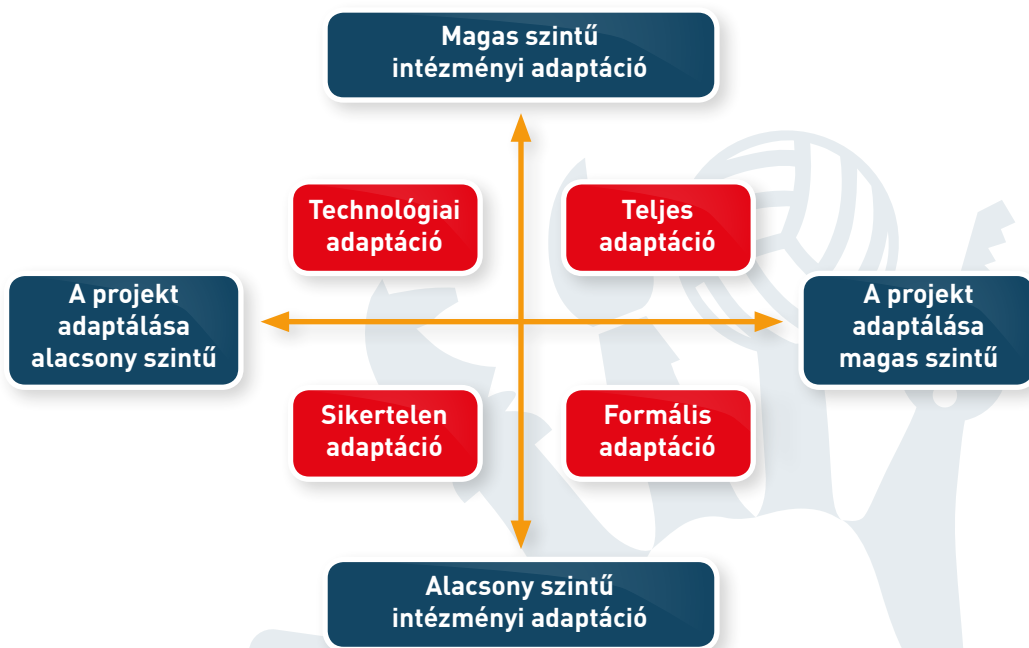
A program bevezetésének hatása függ attól, hogy az iskola az adott támogatást mennyire képes hatékonyan felhasználni, valamint a végzettség nélküli iskolaelha-

⁸ HEFOP 2.1.2, HEFOP 2.1.5, HEFOP 2.1.6, HEFOP 2.1.8, HEFOP 3.1.2, HEFOP 3.1.3, TÁMOP 3.1.4, TÁMOP 3.3.2.



gyás érintettségétől is. A program bevezetésének szakaszai (Fullan és Stiegelbauer, 1991 és Fazekas, 2014 alapján) az inicializáció (kiváltó ok), implementáció (gyakorlati megvalósítás), fenntartás (a gyakorlat alkalmazása). A Komplex Alapprogram bevezetésének indokoltsága a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése. Az implementációhoz kapcsolódnak a projektben kidolgozott fejlesztések, melyek közül a legjelentősebbek: pedagógus-továbbképzések, szakmai-módszertani kiadványok (több mint 50 kiadvány), szakmai támogató rendszer. A fenntartáshoz kapcsolódóan az utánkövetés rendszere is kidolgozásra kerül a projektben, amely az iskolai gyakorlatot vizsgálja és értékeli.

Ha egy kétdimenziós tengelyen ábrázoljuk (McLaughlin és Berman, 1975 és Fazekas, 2012 alapján) az intézményi adaptáció szintjét, valamint a projekt adaptálásának szintjét, akkor négy dimenzió köré csoportosítható az intézmények adaptációs eredményessége.



2. sz. ábra: A programok bevezetési szintjei (forrás: McLaughlin és Berman, 1975 és Fazekas, 2012)



A Komplex Alapprogram Konceptiója

Azokban az intézményekben várható sikeres bevezetés, amelyek magas szintű intézményi adaptációval rendelkeznek, valamint ott, ahol a projekt várható adaptálása magas szintű lesz. A „Teljes adaptáció” dimenzióba besorolható intézmények tudják alkalmazni majd legsikeresebben a programot.

A sikeres bevezetéshez kapcsolódik az intézmények abszorpciós képessége és a végzettség nélküli iskolaelhagyási érintettsége is. Azaz, hogy milyen mértékben tudnak elsajátítani fejlesztéseket, és hogy vannak-e olyan jó gyakorlatok az iskolában, melyek adaptálhatók.



3. sz. ábra: az intézmények besorolási lehetősége az ESL-index és az abszorpciós kapacitás alapján

Az ábra alapján megkülönböztethetjük az intézményeket aszerint, hogy hogyan jelenik meg az intézményben a korai iskolaelhagyás kockázata, valamint milyen az intézmény fejlettségi szintje. Ebbe a dimenzióba tartozik, hogy az intézménynek milyen pályázati tapasztalatai vannak, és hogy milyen mértékben vannak jelen iskolai alulról szerveződő (bottom up) fejlesztések, valamint hogy azok mennyire adhatók át más intézményeknek. Azon iskolák, ahol magas az intézményi fejlettség szintje és alacsony a korai iskolaelhagyás kockázata, képesek arra, hogy egyrészt befogadják a programot, másrészt tudásmegosztó szerepük is lehessen korábbi jó gyakorlataikhoz kapcsolódóan. A közepes és magas intézményi fejlettségi szintű iskolákban a program bevezetése eredményesebben, rövidebb idő alatt tud megvalósulni. Az alacsony fejlettségi szintű intézmények esetében nagyobb mértékű támogatásra és hosszabb időre van szükség a program céljainak eléréséhez.

Ennek megfelelően a beavatkozás háromszintű szakmai megoldást kínál a projektben részt vevő intézményeknek:

1. kiterjesztett fejlesztés (rövid, kis képzési tartalommal párosuló képzések, műhelyek) a legkevésbé veszélyeztetett intézmények számára;



2. 30-60-90-120 órás formális akkreditált pedagógusképzés a közepesen veszélyeztetett intézmények részére;
3. komplex pedagógiai fejlesztés és támogatás (kiterjesztett fejlesztés és a képzés után hosszabb támogatás) a leginkább érintett intézmények részvételével⁹.

Szervezeti diagnózis alapján az iskolák nagy valószínűséggel az alábbi csoportokba kerülhetnek:

- ahol jelentős ráfordítást igényel a program bevezetése,
- ahol egy „enhanced” (felgyorsított) beavatkozási modellt érdemes követni és
- ahol elindítható a megtervezett „standard” beavatkozás, amely bizonyosan növelné a sikeres „átadás” esélyét.

Fontos kiindulópont, hogy az adaptációs folyamat nem lehet egyforma eltérő fejlettségi szinten lévő szervezetekben, a fejlesztésnek szervezeti diagnózisra kell épülnie, és a beavatkozást hozzá kell igazítani ahhoz, amit a diagnózis mutat. A program sikeres átvételéhez fontos az átvevő intézmény tekintetében a szervezetfejlesztés, hiszen az eredményességet nagymértékben meghatározza az a környezet (célok, felelőségek definiáltsága, erőforrások rendelkezésre állása, munkatársak együttműködése, hozzáállása, munkahelyi kommunikáció és légkör), amelyben dolgoznak. A disszemináció során azon kell munkálkodni, hogy a maradandó változásokhoz jó alap legyen biztosítva egyéni, csoport és szervezeti szinten egyaránt.

A sikeres átvételhez, adaptáláshoz, implementáláshoz, az innovációhoz szükséges az intézmény vezetőségének hozzáértése, a pedagógusok változtatásra való hajlama, összerakni tudó gondolkodása, építő, alkotó tevékenysége. Ez akkor sikeres, ha a döntéshozó (a vezetőség) hatást tud gyakorolni a tantestületre, azaz a tantestület elfogadja a változás kívánalmát, a változtatás folyamatát. A vezetés feladata a fenntartás, amelynek állandó és talán legkellemetlenebb része az ellenőrzés.

⁹ A szakmai megoldás szintjét a konzorcium tagjai a szakmai szempontokat figyelembe véve alakítják ki. A Komplex Alapprogram mindhárom beavatkozási szint esetében alkalmazható annak különböző tartalmainak felhasználásával.



1.5. Összefoglalás

A Komplex Alprogram elsődleges célja olyan nevelési-oktatási program kidolgozása és intézményi bevezetése, amely az iskolai szervezeti kultúra fejlesztésével együtt hatva képes preventív módon kezelni a tanulók korai iskolaelhagyását. A program széles spektrumon kíván hatni, ezért komplex tanítási-tanulási stratégia kidolgozásával támogatja a korai iskolaelhagyás csökkentését. Támogatást nyújt a méltányos tanulási környezet kialakításához, segíti a tanulók differenciált fejlesztését, célzott alprogramokkal fejleszti a tanulók személyiségét, társas készségeit. Az alprogramok pedagógiai eljárásai fokozzák a diákok tanulási motivációját, fejlesztik a kognitív képességeiket, bővítik tanulási módszereiket. Mindeközben a program olyan általános tanítási-tanulási stratégiát is kínál a tanulók differenciált fejlesztéséhez heterogén tanulói (DFHT) környezetben, amely a tanulócsoportok és az iskolai közösségek működésére is érzékelhető, kedvező hatást gyakorol. A pedagógusok számára kialakított, az interaktivitást előtérbe állító tréningek (továbbképzések) praktikus segítséget jelenítenek az (inter)diszciplináris ismeretátadás és a pályaaorientáció terén.

A Komplex Alprogram fejlesztési részterületei jelen dokumentum alapján áttekinthetők, részletesebben azonban a Konceptióhoz kapcsolódó segédanyagokban lettek kifejtve. A segédanyagok a program szakmai megvalósítását segítik. Általuk részletesen megismerhető a nevelési-oktatási program elmélete, a tanulási-tanítási stratégia struktúrája és működése, a tanulási-tanítási egységek tartalmi leírása, a program megvalósításához szükséges eszközök bemutatása, az értékelés rendszerének ismertetése, a pedagógus-továbbképzési program teljeskörű leírása. Az iskolák részére mindennek a befogadását egy szakmai tanácsadórendszer segíti, amely a megvalósítás folyamatában mentori támogatást biztosít az intézményeknek.



2. A Komplex Alapprogram pedagógiai koncepciója

2.1. A Komplex Alapprogram célrendszere

A Komplex Alapprogramban alkalmazandó tanulásszervezési módszerek az intézmények pedagógiai kultúrájának adaptivitását erősítik, így járulnak hozzá a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez.

A Komplex Alapprogram legfontosabb céljai, hogy

- a pedagógusok számára elméleti alapokat biztosítson a tanítási-tanulási stratégiájuk fejlesztéséhez, bővítse a tanulók differenciált fejlesztésére vonatkozó ismereteiket, és rendszerbe foglalva segítséget nyújtson az ismeretek alkalmazásához.
- elősegítse, hogy a pedagógus a tanulásszervezés során alkalmazza a tanulók a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégiáját, ezen belül alkalmazza a státuszkezelésére kidolgozott eljárást, a Komplex Instrukciós Programot.
- tematikus alprogramok eszközével támogassa a tanulók személyiségfejlődését és képességeik bővülését.

A Komplex Alapprogram mint pedagógiai innováció, akkor válhat hatékonná, ha

- a résztvevő partnerintézmény a Komplex Alapprogram minden lényeges elemét (képzések, utánkövetésben való részvétel, tanítási stratégia alkalmazása, alprogramok illesztése a napi gyakorlatba) átveszi és az iskola intézményi kultúrájához, pedagógiai hagyományaihoz igazítja. A sikeres implementáció azonban azt is megkívánja, hogy az iskolák intézményi kultúrája igazodjon a program által javasolt pedagógiai megoldáshoz.
- a programot a tantestület lehetőleg minden tagja (vagy döntő többsége) megfelelő gyakorisággal alkalmazza



A Komplex Alapprogram Konceptiója

- a program alkalmazása során a pedagógusok reflektív módon – tapasztalataikat mérlegelve – hoznak döntéseket. A pedagógusok részvétele akkor eredményes, ha erősödik szakmai identitásuk és pedagógiai tevékenységükre való tudatosságuk, valamint bővül és rendszerezettebbé válik módszerrepertoárjuk.

A Komplex Alapprogram nevelési-oktatási programjának megvalósítása során követett alapelvek a következők:

- a megvalósítás a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésén és szakmai közösségeik együttműködésén alapul,
- a nevelési-oktatási program a partnerek együttműködésén alapszik, így a megvalósítók egyben (ön)fejlesztő szerepet is kapnak.
- a megvalósítás az intézményi és helyi sajátosságok figyelembevételére épül, amelyek alapján meghatározhatók a Komplex Alapprogram alkalmazásának alternatív útjai;
- mind a tanulók, mind a pedagógusok, mind az intézmények esetében elfogadott az egyéni sajátosságok sokfélesége, ezért ezeket a program mint fejlődési lehetőségeket veszi figyelembe;
- pedagógiai eszköztár tervezetten a tanulók megismerésére és egyéni sajátosságaira alapozott. Az egyéni sajátosságok figyelembevétele alapján a következők adaptívan épülnek be az nevelés-oktatási folyamatba:
 - » a személyiség- és társas készségek fejlesztése,
 - » a tanulási motiváció erősítése,
 - » a kognitív képességek fejlesztése,
 - » a tanulási módszerek fejlesztése,
 - » az (inter)diszciplináris ismeretsajátítás bővítése
 - » a pályaaorientáció támogatása.
- a program előfeltevése, hogy a tanulásnak sokféle egyedi útja van, s ennek alapján készíti fel a tanulókat az önálló tanulásra, növelve későbbi foglalkoztatási esélyeiket;
- a nevelési-oktatási program és eljárásrend komplex tanulói tevékenységrendszert, differenciált tanulási támogatást biztosít a tudásukban heterogén tanuló-csoportokban;



- a pedagógiai hatásrendszer elemei komplex módon kapcsolódnak össze az adaptivitás, a közösségi lét, a méltányosság és tanulás támogatása érdekében;

2.2. A Komplex Alapprogram alapelvei

A Komplex Alapprogram kialakítása során kiemelt jelentőségű, hogy világosan definiált alapelvekre épüljön, ezzel erősítve a program egységes rendszerét. A korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából releváns kérdések szakirodalmi feldolgozása során (vö. Imre és mtsai. 2018) és a tanuláselméleti alapozást követően meghatározhatóvá váltak azok az alapelvek, melyek a program szakmai kereteit adják¹⁰:

1. adaptivitás;
2. komplexitás;
3. közösségi lét;
4. tanulástámogatás;
5. méltányosság.

Az alapelvek részletesebb kifejtése előtt jelezzük, hogy az alapelvek közti kapcsolat horizontális, nem pedig hierarchikus. Ezt példázza, hogy a korai iskolaelhagyáshoz vezető intézményi tényezők közt azonosított tanulásértelmezés – a tanulás mint tudásátadás indokolhatja a tanulás konstruktív folyamatként történő újraértelmezését. A konstruktivista tanuláselméleti alap kapcsolhatja össze a tanulástámogatás, a közösségi lét, valamint a komplexitás alapelveit, elősegítve hogy a tanulási folyamat lényegi elemévé válhasson a gyerekek közti interakción alapuló tanulás és tudásmegosztás.

10

- A fentiekben megnevezett négy alapelv közvetlenül épít mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban ismertetett rendszer-, iskola-, módszertani jellemzőkre, melyek bevezetését a korai iskola elhagyás megelőzésére ajánlják (Rumberger és Lim 2008; Brunello és mtsai 2009; Fehérvári és munkatársai 2015; Mayer 2016; Imre és mtsai, 2018).
- a köznevelési gyakorlat számára érthető, értelmezhető és tartalommal megtölthető;
- fogalomhasználatukban illeszkednek a nemzetközi elvárásokhoz;
- illeszkedik a NAT új koncepcionális kereteihez;
- kibontja a megvalósíthatósági tanulmányban szereplő elveket.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

A Komplex Alapprogram olyan átfogó nevelési-oktatási program, amely nemcsak az egyes pedagógus fejlesztését állítja a középpontjába, hanem szervezeti szinten is építkezik. Az iskola szervezetileg olyan társadalmi intézmény, amely állandóan változó környezetben, nehezen áttekinthető összefüggések hálózatában működik. A Komplex Alapprogram elterjesztését célzó fejlesztési beavatkozás eredményességét növeli, hogy tervezésekor figyelembe vették a köznevelési rendszer különböző szintjeit. Ennek megfelelően célirányos ajánlások fogalmazódnak meg **a program, az intézmény (iskolavezetés, fenntartó), és az egyének irányában**, azonosítva az intézményi célcsoportokat: tanulók, pedagógusok, szülők. A következőkben az alapelveket a program, az iskola, és a pedagógusok szintjén egyaránt értelmezzük (2.2.1. részfejezet), majd kiemelten foglalkozunk az érintett szereplőkkel is.

2.2.1. Az alapelvek értelmezése

Adaptivitás

Értelmezésünkben az adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás (innováció) és reflexió értékeit. Adaptivitáson olyan alkalmazkodva fejlesztés/fejlődést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységességre és a differenciáltságra szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítünk. Az adaptivitás érvényesüléséhez elvárjuk a résztvevők együttműködését, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását egymáshoz és a körülményekhez. Ezek alapján a Komplex Alapprogram rugalmas, a helyi igények értelmezését támogató nevelési-oktatási program.

A program:

A célzott változásokhoz tanuló és tudásközpontú környezet fenntartása szükséges, amelynek létrehozásában a pedagógusoknak és a vezetésnek egyaránt részt kell vennie, és felelős döntéseket hoznia (Fullan, 2003). **A projekt inspirálja a helyi kezdeményezéseket, alulról építkező módon, a helyi sajátosságokat figyelembe véve működik, ajánlásokat, megvalósítási utakat kínálva.**

Az intézmény szintje:

- Az intézményekben a változás elérése a Komplex Alapprogram bevezetésével számos döntés meghozatalával jár. Ebből következően a program bevezetési folyamatában **tekintettel kell lenni a pedagógusok bevonhatóságának és elkötelezettségének eltéréseire.** A pedagógiai-szakmai támogatás csak az intézményi igényekhez szabva lehet sikeres.



Az egyén szintje:

- A Komplex Alapprogram szerint a tanulók egyediségükben és társadalmi-közöségi beágyazottságukban megismerhetők. **Ezért a Komplex Alapprogramban a tanulókat önálló személyiségként támogatja, eltérő helyzetekben felfedezve erősségeiket és gyengeségeiket** (Rapos és mtsai 2011).
- Nem csupán lemaradó és tehetséges tanulói csoportokat azonosít a program, hanem olyanokat, amelyekben **egyéni különbségek vannak a tanulók között**. Mindeközben a **Komplex Alapprogram** kitüntetett figyelmet fordít a korai iskola-elhagyással veszélyeztetett tanulókra.

Komplexitás

A Komplex Alapprogramban a program egészének hatása nem vezethető vissza az egyes részelemek hatására. A program egyidejűleg fejleszti az intézményt, a csoportot és az egyént, ahol a részelemek egységbe rendezetten, új minőséget alkotnak

A program szintje:

- A projekt rendszerszerűen gondolkodik a korai iskolaelhagyás megelőzéséről, ennek érdekében olyan programokat dolgoz ki, amelyek az intézmény egészére hatással vannak.
- A komplexitás elvét az **alapelvek rendszere, a DFHT módszertana, az alprogramok együttese és hálózatossága egyaránt képviseli**, így azok megjelennek a program során kidolgozott anyagokban.
- A Komplex Alapprogram **a hazai köznevelési rendszer korábbi fejlesztéseire épül**.
- **A korai iskolaelhagyás megelőzését, csökkentését komplexen kezeli**, ezért a program épít a különböző szereplők bevonására, más alrendszerekkel történő kapcsolat kiépítésére.

Az intézmény szintje:

- A Komplex Alapprogram **egyben intézményfejlesztési folyamat is**, melyben
 - » célszerű megteremteni a folyamat lebonyolításához, a program bevezetéséhez **szükséges kereteket** (pl.: intézményi diagnózis; az elkötelezettség megteremtése; helyi fejlesztőcsoport alakítása; adatgyűjtés az intézményről; az iskolára kiterjedő program megtervezése; partnerek keresése; alapelvek lefektetése)



A Komplex Alapprogram Konceptiója

- » a programot célszerű az intézmény **egésze számára kidolgozni** (pl.: alsó tagozatos fejlesztést követően a felső tagozat felmenő rendszerben; pedagógusok tanulói közösségeinek kialakítása; támogató csoportok)
- » figyelmet kell fordítani az intézményi **fenntarthatóságra** (pl.: adatgyűjtés folytatása; pedagógusok tanulásának beépítése a fejlesztés folyamatába; lehetőségek keresése a siker megosztására és a hálózatépítésre.)

Az egyén szintje:

- A **komplexitás** a tanulók személyiségének komplex fejlesztéséhez szükséges tevékenységekben érvényesül, ahol a kognitív, affektív és a szociális fejlődés egyaránt értékes és egymást erősítő komponensek a korai iskolaelhagyás megelőzése tekintetében.
- A **Komplex Alapprogram a pedagógusok szervezetbe ágyazott továbbképzését támogatja**. Erősíti a folyamatos szakmai fejlődés pedagóguspályához kapcsolódó **rendszer-szerűségét** (Caena, 2013); feltételezi annak folyamatjellegét (Stéger, 2010).
- A pedagógus komplex pedagógiai hatásrendszerként értelmezi tevékenységét.

Közösségi lét

A Komplex Alapprogramban a közösségi lét fogalmában az összetartozás, az együttműködés, a közösségteremtés és az együtt tanulás elve szintetizálódik.

A program szintje:

- A **Komplex Alapprogram olyan oktatási-nevelési program, amely a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében** épít az oktatáspolitikára, a kutatók, egyetemek és a pedagógusok közti **partneri viszonyra**. Mindeközben **szorgalmazza** az **iskolák, pedagógusok közti együttműködést**, az egymástól tanulást, erősíti a hálózatos tanulást és a tudásmegosztást.
- A **Komplex Alapprogram a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében befogadó** szemléletet képvisel.

Az intézmény szintje:

- Komplex Alapprogram a szakmai értelemben vett tanuló szervezetté válást támogatja. A pedagógusok együttműködése és az iskolai munka fejlesztése az alapprogramban szervezeti nézőpontból összekapcsolódik.



- A Komplex Alapprogram szemléletét követő pedagógusok számára a **tanulók közösségei, csoportjai, valamint a pedagógusok közösségei** egyaránt fontosak [Hargreaves 1999, Vámos 2016]. A **program szerint az iskola közösség**, a helyi közösség része. Feladatának tekinti minden szereplő igényének, sajátosságainak megértését, s annak közös párbeszédre épülő fejlesztését. A közösség tagjai az iskolai személyzet egésze, sőt a szülők, a fenntartó, a külső szakemberek, az intézmények vagy civil szervezetek is.
- A Komplex Alapprogram célja, hogy lemorzsolódás veszélyének kitett tanulók **az iskolát a sikerek, teljesíthető feladatok helyszínének, kapcsolatokkal teli, biztonságos térnek éljék meg**. Ha a tanulók az alapprogram az iskolai klímára gyakorolt hatása révén sikeresebbé válnak, az iskola tanulómegtartó ereje növekedhet [Thapa-Cohen, 2013].
- **Az iskola különböző csoportok demokratikus közösségi tere**, amelyben a tanulók megtapasztalják a különböző társadalmi csoportok jelenlétét, és megtanulják azok elfogadását.
- Az osztályközösségek és a tanulói csoportok szintjén különösen fontos szerepet kapnak a tanulói tevékenységekben az együttműködésen, kölcsönös megértésen és támogatáson alapuló tanulási helyzetek.

Az egyén szintje:

- A közösségi lét elve alapján az **intézmény és annak tagjai** erkölcsi egységet alkotnak, így minden egyes tag **felelős saját és egymás teljesítményéért**. Az alapprogram a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók irányában növeli a tanárok, tanulók felelősségérzetét.
- A kooperativitást erősítő módszerek, a többféle program által felkínált tevékenység tudatos, rendszeres és intézményi szinten is koordinált alkalmazása, valamint a tanulási környezet szociális térként való értelmezése és támogatása erősíti a közösséggé formálódás lehetőségét, a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett **tanulók társadalmi integrációját**.

Tanulástámogatás

A tanulástámogatás alapelve egyidejűleg vonatkozik a pedagógusok számára kialakított továbbképzésekre és a tanulók számára kialakított újszerű tanulásszervezési módokra, eljárásokra. A Komplex Alapprogram tevékenységei mindkét



A Komplex Alapprogram Konceptiója

célcsoportot érintően a tanulás elősegítését kívánják elérni, illeszkedve az egész életen át tartó tanulás elvéhez.

A program szintje:

- A Komplex Alapprogram tanulásértelmezése mind a személyre szabott pedagógia, mind a szociális konstruktivizmus alapján **a tanulási folyamat lényegi elemének az emberek közti interakción alapuló tudáskonstrukciót és a tudás-megosztást** tekinti. (A tanulásértelmezést bővebben lásd 2.2. fejezet.).
- A tanulási interakciók nyelvhasználati készségeken alapszanak, ezért a program érzékenyít a nyelvi differenciák oktatási figyelembe vételére (anyanyelv, tanítás nyelve, rétegnyelvek) (vö. **Rapos és mtsai**, 2011).
- A program filozófiája, hogy **a tanulási célok és folyamatok minden érintett számára átláthatók**, érthetők legyen. A módszerek, eszközök és szervezési módok átfogó szemléleti keretben közvetítettek, így egyes módszerek, eszközök egyoldalú alkalmazása kiküszöbölhető.
- A Komplex Alapprogram felfogásában a pedagógiai szemléletváltás elősegítését nem csupán az egyes pedagógusok továbbképzése segíti, hanem az intézmények tanulószervezetként működése; ehhez a program támogatást nyújt.
- A Komplex Alapprogram a tanulási környezet fogalmi rendszerében is képes megjeleníteni újszerűségét, jelezve, hogy a valóságban a tanulási források, tevékenységek sokfélesége komplex módon hat.

Az intézmény szintje:

- A program intézményképe a partnerintézményeket tudásközpontoknak tekinti, ahol a felhalmozott tudás a közösségek által teremtett gyakorlatban ragadható meg (Wenger, 2006). Ezért a program figyelembe veszi azokat a gyakorlat-közösségeket, melyekre a program megvalósítása hárul. A fejlesztés érdekében a program törekszik arra, hogy reflektálttá váljanak azok a közösségi és egyéni gyakorlatok, melyek a pedagógusok és a tanulók tanulását befolyásolják (Bakkenes, 2010). A gyakorlatra vonatkozó szakmai megvitatásokban és a szervezetépítésben **a vezetők szerepe kiemelt fontosságú** lesz (lásd 2.10.4. részfejezet).
- A Komplex Alapprogramban a hagyományos munkaszervezési módok mellett kiemelt szerepet kap **a tanulók közös munkavégzése**. A közös munkavégzés a tanulók tudásának gyarapodását az eltérő képességű, partneri viszonyban lévő



tanulók körében valósítja meg. A közös munka során teljesített nyílt végű feladatok segítségével generált egyeztetési helyzetek központi szerepet játszanak a tudás építésében. A pedagógiai kritériumokon keresztül minimálisra csökkenthetők azok a tényezők, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályoznák.

Az egyén szintje:

- A **tanuláshoz, fejlődéshez megmérettetést jelentő tanulási környezetre van szükség** oly módon, hogy mindenki a neki megfelelő mértékű megmérettetéssel találkozjon.
- A **Komplex Alapprogram a tanári aktivitás mellett a tanulói aktivitást is meghatározónak tartja**, ezért a tanári tevékenység tervezése a tanuló fejlődésére, változására és annak támogatására fókuszál.
- A Komplex Alapprogramban a **személyre szabott támogatás minden tanulóra vonatkozik**, ezért a program azonos tanulási megközelítést alkalmaz minden tanulónál. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanulástámogatás sematikus lenne. A program figyelembe veszi a többségi tanulókat, a sajátos nevelési igényűeket, a tehetséges, a hátrányos helyzetű és az oktatáspolitikai, törvényi kategóriák nem kiemelt csoportjaiba tartozó tanulókat is.
- A Komplex Alapprogram kiemelt figyelmet fordít a pedagógusok tanulásértelmezésének formálására, hiszen a legtöbb fejlesztési program a **pedagógusok értelmzésén keresztül érvényesül** (Könings, 2007; Wallace és Priestley, 2011). **Épp ezért a program a pedagógusok szakmai fejlődését kiemelten támogatja.**

Méltányosság

A Komplex Alapprogram alapelve az esélyegyenlőség biztosítása és hátránykompenzáció előmozdítása. Ennek érvényesítése kiemelten fontos a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók csoportjában¹¹. A méltányosság elvének fókuszba helyezése biztosítja, hogy minden tanuló számára minőségi oktatási környezet

¹¹ Bár a Komplex Alapprogram valamennyi kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoport fejlesztését is felvállalja. A cigány tanulók csoportjaival kapcsolatosan megemlítenéd, hogy a korai iskolaelhagyással leginkább veszélyeztetett tanulók nagy része cigány származású, akiknek szociokulturális, szocializációs háttéréről a pedagógusok egy része nem rendelkezik differenciált ismeretekkel. Az ilyen jellegű felkészítés nem kötelező eleme a tanárképzési, valamint a továbbképzési kínálatnak. A Komplex Alapprogram ebben a vonatkozásban a befogadó intézményi közeg kialakításának támogatását biztosíthatja.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

váljon elérhetővé (Lannert, 2015). A méltányosság a jogilag garantált esélyegyenlőségi feltételeken túl az egyenlőtlenség csökkentése révén jut érvényre (Varga, 2015; Szűcs 2008). A Komplex Alapprogram a Kiemelt figyelmet igénylő tanulók jogszabályilag¹² megfogalmazott definícióit használja, hogy eredményei világosan áttekinthetők legyenek.

A program szintje:

- A program támaszkodik azokra a hazai és nemzetközi modellekre, melyek a méltányosság érvényesítése érdekében pozitív változásokat értek el az oktatási rendszerben. (Például az Inklúziós Index intézményfejlesztési szemléletére (Booth és Ainscow, 2002), az Integrációs Pedagógiai Rendszerek¹³ folyamatelvű megközelítésére (Liskó és Fehérvári 2008) és az Inclusive Excellent minőségi oktatási értelmezésére (Rayman és Varga 2015)).
- A program számításba veszi a kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoportok területi megoszlását, társadalomföldrajzi háttérét a differenciált intézményfejlesztés megvalósítása érdekében (Híves, 2015).
- A tanulói különbségeket érzékelő pedagógusattitűdök fejlesztése, a kiemelt figyelmet igénylő csoportokra vonatkozó ismeretek bővítése (Orsós, 2015), továbbá adekvát pedagógiai módszerek elsajátítása és gyakorlatba ültetése kiemelt fontosságú a programban. Mindez előmozdítja, hogy a korai iskolaelhagyással tudományos és gyakorlati tapasztalatok szerint leginkább veszélyeztetett tanulók (így a sajátos nevelési igényűek, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetűek) iskolai sikeressége biztosítottá váljon.

¹² A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-a a következőképpen fogalmaz:

„13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.

¹³ A modell bevezetésével összefüggésben megvalósított pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálata kimutatta, hogy a nem kellő beágyazottságú képzések csak részleges és kismértékű változásokat eredményeztek – különös tekintettel a pedagógusok attitűdjére.



- A program a méltányosság érvényesítése érdekében figyelembe veszi a tanulók számos szempontból megnyilvánuló különbözőségeit, és reflektál is azokra. A tanulók szocioökonómiai, szociokulturális háttéréből, a nyelvi és kulturális kisebbségi helyzetből származó esélyegyenlőtlenséget mérsékelni kívánja.
- A program alkalmazása hozzájárul ahhoz, hogy növekedjék a reziliens¹⁴ diákok aránya.
- A Komplex Alapprogram kiemelt jelentőséget tulajdonít a tanulói együttműködésen alapuló oktatási folyamatnak, mely hozzájárul a különbözőség meg tapasztalásához és értékként való kezeléséhez. Ezt támogatja a kooperatív tanulásszervezés, a tevékenységközpontú pedagógia és az interkulturális nevelés, amely szemléletével és gyakorlatával segíteni kívánja a tanulók kognitív, affektív és szociális fejlődését. A méltányosság érvényesítése, az inkluzivitás szempontjai szerint kialakított tanulási környezet nemcsak a kiemelt figyelmet igénylő tanulók számára, de az összes köznevelésben tanuló számára előnyökkel jár.

Az intézmény szintje:

- A Komplex Alapprogram alkalmazása intézményfejlesztési folyamatot indít, mely magában foglalja a méltányosság elvének figyelembevételét.
- A program intézményi megvalósítása során az integratív hatások elérésére törekszik, ezért a lehetőségekhez mérten láthatóvá teszi a nem kívánatos látens szelekciós folyamatokat.
- A programban az iskolának közvetíti az Európai Unió célrendszerének korai iskolaelhagyással kapcsolatos javaslatait. A program segítséget jelent az intézményfogalom olyan módosításában, hogy az együttműködő félként foglalja magában a teljes iskolai közösséget, valamint a környezet szereplőit is. (Iskolavezetők, oktatók és egyéb iskolai alkalmazottak, tanulók, szülők és családok, külső érdekelt felek, valamint a tágabb értelemben vett helyi közösség [Imre, 2015]).

¹⁴ A reziliens tanuló fő jellemzői, hogy iskolai előrehaladását gátló hátrányai (ún. rizikótényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutása. A nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodásához, a reziliencia kialakulásához támogató (protektív) feltételek szükségesek, melyek képesek ellensúlyozni a rizikótényezőket. Külső rizikótényezőnek tekinthető többek között az alacsony szocioökonómiai státusz vagy egy traumatikus esemény is. A környezetből eredő (külső) protektív feltétel a szocializációs közeg [a család, iskola, kortárscsoport kapcsolati hálój].



A Komplex Alapprogram Konceptiója

- A Komplex Alapprogram partnerintézmények együttműködésen alapuló és kölcsönös befogadást (inkluzivitást) tükröző tanulási környezet kialakítására törekednek (Réthy 2013). Az inkluzív iskolai környezet kialakítása intézményi szinten az alábbi dimenziók szerint jelentkezik (Varga, 2015a, 75–81):
 - » A sokféleséget tükröző tárgyi környezet
 - » A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet, kölcsönös pozitív attitűd.
 - » Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvési tervek.
 - » Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködésekben keresztül: partneri háló (intézményen belüli együttműködések, intézményen kívüli partnerekkel való együttműködések)
 - » A sokféleségből eredő üzenetek megértése: folyamatos megújulás (inkluzív szempontú helyzetelemzésre épülő stratégia)

Az egyén szintje:

- A Komplex Alapprogram alkalmazása csak oly módon válik sikeressé, ha az intézmény minden tagja (a pedagógusok, a tanulók, más iskolai szereplők) esetében kialakul a befogadó attitűd. A Komplex Alapprogram arra törekszik, hogy az alpprogramot alkalmazók értéként kezeljék, és a tanulási-tanítási folyamat során figyelembe vegyék a tanulói diverzitást, korszerű ismeretekkel rendelkezzenek erre vonatkozóan, és gazdag módszertani repertoár alkalmazásával reflektálni is képesek legyenek rá.

Komplex Alaprogram alapelvei			
		Szintek	
Alapelvek	Program	Intézmény	Egyén
Adaptivitás	Tanuló és tudásközpontú környezet megteremtése; Helyi kezdeményezése, sajátosságok inspirálása.	A pedagógusok bevonhatóságának és elkötelezettségének figyelembevétele.	A tanulók önálló személyiségként történő támogatása, felfedezve egyéni különbségeiket, erősségeiket és gyengeségeiket.
Komplexitás	Hatás az intézmény egészére; A komplexitás elvét a DFHT módszertana, az alprogramok együttese és hálózatosága egyaránt képviseli; Építés a korábbi fejlesztésekre; A különböző szereplők bevonása.	Megteremt a folyamat lebonyolításához, a program bevezetéséhez szükséges kereteket; A program az intézmény egészét érinti; Figyel a fenntarthatóságra.	A tanulók személyiségének komplex fejlesztése; Pedagógus-továbbképzések.
Közösségi lét	Épít az oktatáspolitikára, a kutatók, egyetemek és a pedagógusok közti partneri viszonyra és befogadó szemléletet képvisel.	Tanuló szervezetté válást támogatja; Az iskola közösség, a helyi közösség része; Az iskolát a sikerek, teljesíthető feladatok helyszínének, kapcsolatokkal teli, biztonságos térnek tekinti; Az iskola különböző csoportok demokratikus közösségi tere.	Az intézmény és annak tagjai erkölcsi segítségül alkottak; Cél a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók társadalmi integrációjának a megvalósítása.
Tanulástámogatás	A tanulási folyamat lényegi elemeinek az emberek közti interakción alapuló tudáskonstrukciót és a tudásmegosztást tekinti.	Partneri intézményeket tudásközpontoknak tekint; központban a tanulók közös munkavégzése.	Kihívásokat jelentő tanulási környezet; A tanári aktivitás mellett a tanulói aktivitás is kiemelt figyelmet kap; Személyre szabott tanulás; A program a pedagógusok szakmai fejlődését kiemelten támogatja.
Méltányosság	Hazai és nemzetközi modellek figyelemmel kísérése; Társadalomföldrajzi helyzet figyelése; A méltányosság középpontba állítása; Inklúzió érvényesítése.	Inklúzió, integrativitás érvényesítése.	Az intézmény minden tagja esetében szükséges a befogadó attitűd.

1. sz. táblázat: A Komplex Alaprogram alapelveit összefoglaló táblázat



2.3. A Komplex Alapprogram alapelveinek kapcsolata a program tanuláselméleti hátterével¹⁵

A Komplex Alapprogram tanuláselméletekhez köthető alapelveit a következőkben foglalhatjuk össze:

Adaptivitás

- A tanulástámogatás a tanulók előzetes tudására és egyéni tanulási útjainak megismerésére épít, és azoknak megfelelően alakítja a tervezés, szervezés és értékelés összefüggő rendszerét.
- Az egyéni tanulási utak és a tanulócsoporthoz szükségesek differenciált támogatása határozza meg a tanulási folyamatok irányítását, az oktatási módszerek kiválasztását és alkalmazásuk sajátosságait.

Komplexitás

- A Komplex Alapprogram olyan komplex személyiségfejlődést támogató program, amelyben a kognitív, affektív, szociális fejlődés egyaránt értékes, így a tanulást ezek komplexitásában értelmezi és támogatja,
- A tervezés, a tanulási folyamat támogatása és az értékelés sokféle, komplex, koherens rendszerként jelenik meg a pedagógus munkájában,
- A Komplex Alapprogramban a nevelés-oktatás módszereinek és eszközeinek kiválasztása és alkalmazása a tanuláselméletek, a tanulók, tanulócsoporthoz szükségesek és az intézmény helyi célrendszerének komplexitásában történik,
- A Komplex Alapprogram a tanulás támogatásakor a program összes szereplőjének együttműködésére építi folyamatait.

¹⁵ A Komplex Alapprogram épít a már létező jó gyakorlatokra. https://iskolataska.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/kereses/srcRegio=0&srcMegye=5&srcTelepules=&srcAlkTer=0&srcIntTip=0&srcKif=/page/160

Lásd még: DFHT tanítási-tanulási stratégia, In: K.Nagy /szerk./ [2018]: A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz (DFHT) tanítási-tanulási stratégia. Líceum Kiadó, Eger.



Közösségi lét

- A Komplex Alapprogram elfogadja, hogy az egyéni tanulási folyamatok mindig közösségekbe ágyazódva zajlanak, és meghatározó e kettő viszonyának alakítása a pedagógus tevékenységében,
- A Komplex Alapprogram tudatosan és tervezetten támogatja a tanulók együttműködését, a társak eltérő nézőpontjának megjelenését és megvitatását, arra készítve a tanulót, hogy reflektáljon saját és társai elképzeléseire,
- A Komplex Alapprogram jelentőséget tulajdonít a formális együttműködés mellett az informális és nonformális tevékenységeknek is, amely folyamatok a tanulást társas kontextusba helyezhetik.

Tanulástámogatás

- A Komplex Alapprogram a tanulásról nem elsősorban ismeretszerzési, bevésési vagy akár megértési folyamatként gondolkodik, hanem olyan aktív tevékenységként, értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével egyéni módon értelmezi az új ismeretet.
- A Komplex Alapprogram tanulásértelmezése a tanulási folyamat lényegi elemének a tanulók közti interakción alapuló tanulási utakat és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait.
- A Komplex Alapprogram tanulási környezete a korszerű tantermi, digitális környezeten túl az osztálytermen, iskolán kívüli tanulási lehetőségeket is beépíti.
- A Komplex Alapprogram pedagógiai kultúrájának fő pillérei: a tanulók érdeklődésének, előzetes ismereteinek, az ismereteket rendszerbe foglaló fogalmi struktúráinak alapos megismerése, az egyéni konstrukciókat figyelembe vevő személyre szabott tanulástámogatás, differenciálás, az együttműködést és alternatív megoldásokat támogató gazdag és adaptív módszertani repertoár és a tanulás életszerűségét biztosító tanulási helyzetek és tanulási környezet, valamint a tanulói ön- és társértékelés.

Méltányosság

- A Komplex Alapprogram a tanulási-tanítási folyamat tervezése és megvalósítása során figyelembe veszi a tanulók számos dimenzióban megnyilvánuló különbségét, és reflektál is azokra.



- A Komplex Alapprogram hangsúlyozza a korszerű ismeretek és a módszertani repertoár sokszínűségének fontosságát. A módszerek és eszközök kiválasztása és alkalmazása során figyelembe veszi a méltányosság szempontjait és annak korábbi gyakorlatait.

2.4. A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája

A Komplex Alapprogram a tanulásszervezést támogató, adaptálható nevelési-oktatási program. Olyan pedagógiai terv, amely nevelési-oktatási programban foglalja egybe célrendszerét, követelményeit, tartalmát. Felvázolja a tanulási folyamat időkereteit, bemutatja javasolt módszereit és eszközeit, tanulásszervezési eljárásait, emellett utal az értékelés módjára és eszközeire¹⁶.

A Komplex Alapprogram más megfogalmazásban a tanulási esélyek növelését célzó komplex pedagógiai módszerek és személyiségfejlesztő tevékenységek összessége, amely figyelembe veszi a tanulók eltérő képességeit, erősségeit, tehetségeit. Célja, hogy az iskola napjainkban olyan tanulási környezetet biztosítson, amelyben a tanulók aktívan építhetik fel, konstruálhatják saját tudásukat (Hunya, 2005; Knausz, 2002; Nahalka 2001). Az alpprogram az iskolának lehetőséget biztosít arra, hogy mozgósítsa a tanulók hozott tudását.

A Komplex Alapprogramban a tanulás folyamatát több szintű reflexió teszi irányíthatóvá. A tanulókra fókuszálva a csoportszintű tervezés is érvényre jut. A csoportszintű tervezésre fókuszálva az osztályközösségre vonatkozó tervek is érvényre jutnak. A Komplex Alapprogram a tanulóközösséget mint az egyéni tanulás forrását, ösztönző, támogató tényezőjét veszi figyelembe. Elősegíti, hogy maguk a csoportok, közösségek fejlődjenek, tanuljanak /vö. szociokonstruktivista tanulásméлет (Rapos et. al., 2011)/. A Komplex Alapprogram által vezérelt tanítási folyamatban a személyre szabott fejlesztés során a munkavégzés feltételei differenciáltan szerveződnek, ezzel biztosítva a tanulók egyéni különbségeihez történő alkalmazkodást (Koroncainé, 2013).

A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiájának fókuszában a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthban (DFHT) eljárásrend áll. A DFHT három fő területen jelenik meg az iskolai gyakorlatban.

¹⁶ A nevelési-oktatási programot a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 6. §-a határozza meg.



1. A tanórák összességét érintően a DFHT az öndifferenciálás és a személyre szabott, fejlesztés segítője, amelyben az ismert tanulásszervezési technikák mellett megjelenik a Komplex Instrukciós Program (KIP). A pedagógusoknak módjában áll a kötelező tanítási órák során alkalmazni a DFHT módszereit, kiegészítve a korábbi módszertani gyakorlatukat. Ennek aránya a kötelező közismereti órák esetében 20%.
2. A tanulásszervezés folyamatában körülbelül a tananyagtartalom minimum egyharmada (30%) az alprogramokkal összekötve valósul meg (komplex órák¹⁷). Az egyharmados arány valamennyi közismereti tárgy esetében érvényesül, elsősorban a kerestetantervi tartalmakra alapozva. Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy a kötelező közismereti órák során a pedagógusok a DFHT alkalmazása mellett megteremtik az alprogrami kapcsolódásokat, és azok tartalmait, eljárásait beemelik az óraszervezésbe.
3. A délutáni időszakban a DFHT az önálló alprogrami foglalkozások keretein belül valósulhat meg. E foglalkozások a kötelező tanórák utáni időszakban (jellemzően délután) segítik a korábban megszerzett tudás mélyítését, alkalmazását, de támogatja a képességfejlődését is. A tanítás időszervezése az iskola korábbi gyakorlatára épülve 45 perces órák keretében, de szükség szerint attól eltérően is megvalósulhat. A tanítás tartalmi vonatkozásait érintően megjegyzendő, hogy a Komplex Alprogram követni kívánja a Nemzeti Alaptantervet érintő esetleges közeljövőbeli változásokat.

A javasolt arányok a minimálisan megjelenő óraszámokat, mennyiségeket jelentik. Az implementációval kapcsolatban részletesen tájékozódhatnak az intézményvezetők és a pedagógusok az „Útmutató a Komplex Alprogram intézményi bevezetéséhez” (Révész László, Mizera Tamás /szerk./ 2018) című kiadványunkban.

2.5. A tanulás formái a Komplex Alprogramban

Az iskolai tanulás általában három szinten zajlik. Formális szinten, ahol a tanulás és a tanítás strukturált, szervezett formában történik, tartalmát a tantárgyak, előírt tantervi keretek határozzák meg. Legjellemzőbb helye a tanóra. A nem formális iskolai szinterei olyan tanulási, tanítási folyamatoknak adnak keretet, amelyek szintén szervezettek, de tartalmukban és kereteikben rugalmasabbak.

¹⁷ Komplex órák fogalmába tartozik minden olyan óra, amely épít a Komplex Alprogram tanítási-tanulási stratégiájának sokszínűségére, módszereire és technikájára, és amelyek felhasználják a Komplex Alprogram alprogramjainak munkaszervezését és ajánlott tartalmát. A komplex órákat részletesen mutatja be az Útmutató a Komplex Alprogram intézményi bevezetéséhez (Révész László, Mizera Tamás /szerk. 2018/) c. kiadvány.



Nem formális szintértként értékelhető egy szakkör vagy tanulmányi kirándulás. A formális és nem formális tanulás közös vonása a pedagógusok tudatos, kritériumorientált tevékenysége, valamint a konkrét tanulási, tanítási célok megléte. Az informális tanulást leginkább a reflektálatlan társas tanulás folyamataival azonosíthatjuk, amely az iskolákban jellemzően a szünetekben és az iskolai szabadidőben érhető tetten. Ilyenkor a gyerekek egymástól tanulnak, egymást tanítják, valamint egymásnak adnak át tudást, értékeket, mintákat. A pedagógusok jelenléte az informális tanulás során is lényeges lehet, ám szerepük többnyire közvetett. A három tanulási szintér több ponton összeér, illetve átfedésben van. Informális tanulás egyszerre történik a tanórán és szakkörökön, miközben a formális és nem formális szintereken elsajátított tudásoknak (és értékeknek, mintáknak) hatása van az informális tanulás folyamataira, tartalmaira.

A Komplex Alapprogram esetében mindhárom tanulási szintér megjelenik. A program elsősorban a formális tanulást tekinti az iskolai gyakorlat fejlesztendő részének, azonban a program a másik két terület jelentőségét is hangsúlyozza. A délutáni alprogrami foglalkozások keretében van elsősorban jelen a nem formális tanulás, ahol a tanulók a pedagógusok által tervezett és lebonyolított foglalkozások során az új ismeretek elsajátítása mellett a meglévő ismereteiket is mélyíthetik. Az informális tanulás egy része a szervezett szabadidőhöz kapcsolódik, azonban a spontán vagy önkéntes tevékenységek során is megjelenik ennek jelentősége. A Komplex Alapprogram a formális tanulás mellett a nem formális és informális tanulásnak is teret és lehetőséget biztosít, valamint elismeri annak jelentőségét.

2.6. A tanulási-tanítási folyamat jellemzői a Komplex Alapprogramban

A Komplex Alapprogram szerint szervezett órákon az ismereteket, képességeket, attitűdöket magukban foglaló kompetenciák fejlesztése, és az egész életen át használható transzverzális készségek fejlesztése a cél.

A tanítás-tanulás folyamatához kapcsolódóan jelentős szerepe van a facilitáló, segítő, az önálló tanulói tevékenységeket támogató, valamint a csoportban végzett munkához a feltételeket biztosító, szervező pedagógusszerep érvényre juttatásának (Nagy, 1997; Réthy Ené, 1998, K. Nagy 2015). A Komplex Alapprogram szerint szervezett nevelési-oktatási programban a tanítás-tanulás stratégiáját adaptív folyamatnak tekintjük, amelynek különböző szakaszai a tervezés, a szervezés, a végrehajtás, az ellenőrzés és az értékelés. A Komplex Alapprogram szerint szervezett



órán a pedagógus célja, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a másokkal egyenrangú munkavégzésre, tudatosítja, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok sikeres megoldására.

A Komplex Alapprogramban az alábbi törekvések jelennek meg:

- személyre szabott differenciálás,
- dialogikus és interaktív tanulási helyzetek kialakítása,
- a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése,
- az aktív és konstruktív tanulói közreműködés pedagógiai támogatása,
- tanulók közötti együttműködés, kooperativitás,
- a konstruktív pedagógia elemeinek alkalmazása az előzetes tudásra való építkezés és a személyes tudás konstrukciós folyamatainak pedagógiai támogatása révén,
- életszerűség és gyakorlatiasság,
- a tanári értékelés mellett az önértékelés és a társértékelés elvszerű megjele-
nitése,
- az önszabályozott tanulás képességegyüttesének és személyiségbeli komponen-
seinek fejlesztése,
- tanulói státuszkezelés.

2.7. A tanulás eredményei

A Komplex Alapprogram célja – a kompetenciaalapú tanulási-tanítási folyamat szemléletét követve – kedvező irányú változás előidézése a tanulók tudásában, képességeiben, motivációiban és személyiségében. Ez a változás a művelődési anyag/tananyag feldolgozása, elsajátítása által valósul meg.

A Komplex Alapprogram a tanulási eredményeket a lehető legszélesebb érte-
lemben használja¹⁸. Ez az átfogó értelmezés módot ad arra, hogy a legkülönbözőbb
képességekkel, eltérő családi körülmények közül érkező tanulók teljesítményei is

18 A tanulási eredmények fogalmát az Európai Parlament és Tanács ajánlása (tudás, készség és atti-
túd) mellett a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) alapján határozzuk meg (tudás, képesség,
attitűd, autonómia és felelősségvállalás). Tanulási eredményeken azt értjük, hogy a tanuló ismer-
reteire épülve mit tud, illetve mit képes elvégezni, valamint milyen attitűddel rendelkezik.



értékelhetők legyenek, eltérően a hagyományos főként verbális és főként kognitív teljesítményeket figyelembe vevő értékelési eljárásoktól. A Komplex Alapprogramban ezért megjelenik a kognitív terület tanulási eredményeinek minden szintje (ismeret, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés), és ezen túlmenően jelentőségteljesek az affektív területek eredményei (attitűd, érzelmek, értékek), valamint pszichomotoros képességekhez köthető eredmények is (testi, fizikai). A tanulási eredmények széles skálája lehetőséget ad a személyre szabott differenciált fejlesztésre, a tanulók érdeklődéséhez és képességéhez mért feladatokon keresztül a tanulók között fennálló rangsor rendezésére, vagyis a státuszkezelésre, amely befolyásolja a tanuló attitűdjeit, iskolai sikerességét, tanulási eredményét. A DFHT tanítási stratégia komplex módon, mindegyik területet (pl. motoros, kognitív, kommunikációs, érzelmi) fejleszteni kívánja mind a DFHT alkalmazásán, mind az alprogramok tevékenységén keresztül.

2.8. A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája: Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) koncepciója¹⁹

A Komplex Alapprogramban a tanítási órák adott részét érintő DFHT központi gondolata a személyre szabott differenciálás megvalósítása mint a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik eszköze. A program DFHT eleme a gyakorlatban már kipróbált és alkalmazott módszerek együttesét kínálja, amely lehetőséget biztosít a tanulócsoportok és az egyes tanulók eredményes fejlesztéséhez.

A DFHT tanítási stratégia a partnerintézményekben akkor lehet hatékony, ha

- a pedagógus minél gyakrabban alakít ki olyan helyzeteket, alkalmaz olyan feladatokat, amelyek lehetőséget teremtenek a tanulók státuszának²⁰ megváltozására,²¹
- a tanítási-tanulási stratégiát a pedagógus kreatívan alkalmazza.

¹⁹ Jelen dokumentumban csak vázlatosan kerül bemutatásra a program Tanítási-tanulási stratégiája. Részletesen kifejtése: K. Nagy /szerk./ (2018): A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia. Líceum Kiadó, Eger.

²⁰ Státusz alatt a tanulók tanulócsoportban elfoglalt helyzetét értjük.

²¹ A státusz megváltozásáról akkor beszélhetünk, ha tanulói státuszsorrendben olyan változás következik be, amely pozitív hatással van a tanulók iskolai teljesítményére; a változás hatására a státuszrangsorban alul elhelyezkedő tanulók aktívan vesznek részt az osztálytermi munkában.



A DFHT hatékonysága növelhető, ha a programot a tantestület többsége a szükséges mértékben (a tanítási órák legalább 20%-ában) alkalmazza.

2.8.1. A differenciált oktatás célja

A differenciált fejlesztés célja a gyermekek iskolai sikerességének biztosítása, a tanulási eredmények növelése, valamint minden tanuló hozzásegítése a számára legmegfelelőbb közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, és ezzel együtt a korai iskolaelhagyás mérséklése. A DFHT Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája-ként a differenciálást előtérbe helyező oktatásszervezési módokat, módszereket az alábbiak szerint szervezi rendszerbe:

1. egyénre szabott differenciálás
 - egyedül végzett munka
 - rétegmunka
 - teljesen egyénre szabott munka
 - részben egyénre szabott munka
2. párban folyó tanulás
 - páros munka
 - tanuló párok munkája
3. kooperatív és kollaboratív csoportmunka, Komplex Instrukciós Program
4. drámajáték
5. projektmunka
6. tanórán kívüli tanulásszervezés.

A DFHT-ban a tanulók közös, kis csoportokban végzett munkája kiemelt jelentőségű. Eredményképpen javul az eltérő tudású és szocializáltságú tanulók ismeretszátartásának eredményessége az együtt tanulás következtében, várhatóan csökken a korai iskolaelhagyás. A DFHT elemei a tanulók egyéni képességeitől, a tanulócsoporthoz tartozásuktól, a tanári kompetenciáktól, az iskola fizikai környezetétől és egyéb, a tanítást befolyásoló tényezőktől függően a pedagógusok által szabadon alkalmazhatók.



2.8.2. A Komplex Instrukciós Program (KIP)

Az oktatás egyik legfontosabb feladata, hogy csökkentse a társadalomban meglévő gazdasági, területi, etnikai és kulturális különbségekre visszavezethető egyenlőtlenségeket, hogy a maga összetett eszközrendszerével segítse a méltányosság megteremtését, növelje az egyének munkaerőpiaci esélyeit. A projekt fő célkitűzése a korai iskolaelhagyás mértékének a csökkentése, olyan új, illetve kipróbált módszertani elemek bevezetésével, amelyek a tanulókat hozzásegítik az iskolai tevékenységek és az iskola szabályrendszerének, környezetének könnyebb elfogadásához.

A DFHT-ban megvalósuló, adaptív, speciális kooperatív munkaszervezésen alapuló, ugyanakkor a személyre szabott fejlesztést támogató Komplex Instrukciós Program (KIP), mely a hazai szakmai közvéleményben széleskörben ismert, az osztálytermi folyamatokra fókuszál. Megvalósulása során biztosítja minden gyerek számára a tananyaghoz, tudáshoz való kiegyenlített hozzáférést, a megfelelő színvonalú, minőségű oktatást és az osztálytársak közötti egyenlő státuszról történő kommunikáció megvalósulását. A KIP legfontosabb jellemzője a tanulók közötti státuszrangsor alakítása, amely befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét (K. Nagy, 2015). A KIP a fent jelzett adaptivitásnak megfelelően „a differenciálás és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazása a pedagógiai folyamat során” (M. Nádas 2010). Az adaptivitás a résztvevők együttműködésén alapul, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez.

A KIP jelentősége

A KIP mint státuszkezelő eljárás, a Komplex Alapprogram részeként a méltányosság megteremtésének az eszköze. Általános jelenség, hogy a tanórán azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük jobban számít, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyabb helyen állnak. A helyzet hatására a tanulóknál önbeteljesítő jóslat lép működésbe, amelynek révén azok, akiktől eleve azt várják, hogy kompetensebbek legyenek, többet beszélnek és tevékenykednek (K. Nagy, 2015). A KIP jelentősége a kialakult státuszdominancia tanórai kezelésében jelenik meg.

Gyakran a pedagógus által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek egydimenziójú skáláján helyezték el. A diákok közötti különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz **nem kapcsolódnának eltérő kompetenciaelvárások.**



A pedagógus a státuszkiegyenlítő beavatkozások (feladatok, pozitív megerősítés stb.) használatával arra törekszik, hogy a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti elvárásait megváltoztassa. **A pedagógus a nyitott végű, többféle képességeket felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit.** Ha a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy a feladat megoldása során különböző képességeiket használhassák, a közösségen belüli státusz megváltozik.

A KIP az együttműködő tanulás olyan modellje, amely a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. A KIP a személyre szabott, az egyéni erősséget felszínre hozó feladatokon keresztül próbálja a tanulók státuszát emelni úgy, hogy a tanulónak hosszútávra szóló sikerélménye legyen, motiválttá váljon, és a teljesítménye megfeleljen mind a saját, mind a szülő, mind a pedagógus elvárásainak.

A KIP hatása

A KIP bevezetésével javulást várunk a tanulók egyéni előrehaladásában, a nyitott végű feladatok segítségével az anyanyelvi kommunikáció fejlődésében, a tanulás tanulásában, különös tekintettel a kreativitás növekedésére és az interperszonális, interkulturális és szociális kompetenciák javulására. A KIP hatására mérhetően alacsonyabb lesz az igazolatlan hiányzás aránya, amelynek következtében az évismétlők száma és a tanulók túlkorossága, így a korai iskolaelhagyás is csökkenthető.

A program bevezetése és megfelelő gyakoriságú alkalmazása után körülbelül három hónap múlva pozitív változások jelentkeznek a tanulók magatartásában. A tanulmányi eredményben, ugyanilyen gyakoriságú alkalmazás mellett, körülbelül két-három év múlva mérhető változás.

2.9. A Komplex Alprogram alprogramjai²²

Mint arról a Komplex Alprogram kidolgozását kifejtő 1. fejezetben, továbbá küldetését és céljait kifejtő 1.2. alfejezetben már szó volt, a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében végzett személyiségfejlesztés, képességfejlesztés, valamint a megnevezett indirekt célok az alprogramok támogatásával valósulnak meg.

²² Jelen dokumentumban az alprogramok kereteit mutatjuk be. Az elméleti háttérüket az alprogramokat megalapozó háttértanulmányok, valamint tartalmukat az alprogramokat részletesen bemutató Alprogrami koncepciók tartalmazzák.



A Komplex Alprogram Koncepciója

A Komplex Alprogram újszerű eleme, hogy a program alapelvei és tanítási-tanulási stratégiái mellett alprogramokkal is támogatott.

A Komplex Alprogram a következő alprogramokat foglalja magában:

- » Testmozgásalapú alprogram
- » Művészetalapú alprogram
- » Digitális alapú alprogram
- » Logikaalapú alprogram
- » Életgyakorlat-alapú alprogram

Az alprogramok célja – az alapelvekre és a DFHT-ra épülve –, hogy olyan új módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik, a tanuló aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogrami foglalkozások elsősorban a kötelező tanítási időn túl, a délutáni időszakban kerülnek be a napirendbe. Az alprogramok önálló részei a programnak, azonban a kerestantervi tartalmakon és az alkalmazott módszereken keresztül kapcsolódnak egymáshoz. Az alprogramok célja a készség- és képességfejlesztés, a tanulói erősségek megtalálása, a lemaradás kompenzálása, a kiemelkedő képességű tanulók tehetségterületeinek azonosítása. Az alprogramok aktívan foglalkoztatják a tanulókat, és egységes rendszert alkotnak. Ebben a rendszerben azoknak a területeknek a fejlesztése jelenik meg, amelyek támogatják a transzverzális készségek fejlődését is.

Az alprogramok az alábbi indirekt fejlesztési célokat valósítja meg:

- Személyiség- és társas készségek fejlesztése
- Tanulási motiváció alakítása
- Kognitív képességek fejlesztése
- Tanulási módszerek fejlesztése
- (Inter)diszciplináris ismeretátadás
- Pályaorientáció

Az alprogramok főként tantárgyfüggetlen módszertani eszközrendszert alkalmaznak, amelynek eredményeként az iskolai tantárgyak és a tanórán kívüli foglalkozások széles körében felhasználhatók. Tanulásszervezési szempontból az



alprogramok módszertani eszköztárában szereplő feladatok óraterv szerint történő felhasználásra éppúgy alkalmasak lehetnek, mint adott pedagógiai helyzetben rögtönzött differenciált feladatadásra (például a lassabb ütemben haladó tanulók bevárásakor a gyorsabb ütemű tanulónak feladat adható).

2.9.1. A Testmozgásalapú alprogram

A Testmozgásalapú alprogram az iskolai testmozgásprogramok három területén – testnevelésóra; mozgásos tanulás osztálytermi környezetben; szabadidős mozgástevékenységek – tevékenykedő pedagógusok módszertani repertoárját és szemléletét kívánja bővíteni, saját élmény szerzését biztosító tanulási környezetben. A Testmozgásalapú alprogram fejlesztését a Komplex Alprogram alapelvei határozzák meg, azonban a minőségi testnevelés keretrendszerét is figyelembe veszi az alprogram, melynek elvei a következők (Csányi és Révész, 2015):

- a tanulók fejlettségi szintjéhez igazodó szemlélet,
- tanulás- és fejlődésközpontúság,
- interkulturális és inkluzív szemlélet,
- pozitív tanulási környezet kialakítása,
- egészség- és személyiségközpontú szemlélet,
- reflektív szemléletű oktatási környezet kialakítása.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alprogram alapelveihez

A Testmozgásalapú alprogram a Komplex Alprogram részeként, a testmozgás iskolai környezetben előforduló minden formájára támaszkodva, tanulástámogató eszközeivel vesz részt a tanulói komplex személyiségfejlesztésben, valamint a tanulási folyamatokat támogató képesség- és készségfejlesztésben. Az alprogram a testmozgásos szituációkban (testnevelésóra, tanórai mozgásalkalmak, szabadidős mozgástevékenységek), élményt nyújtó társas interakciókban adhatja meg az egyedi képességek kibontakozásának lehetőségét. A Testmozgásalapú alprogram, a Komplex Alprogram alapelveihez a következő módon kapcsolódik:

A testmozgáson alapuló tevékenységek alapvető eleme a társas együttműködés (lásd csapatsportok), mely túlmutat az iskolai kereten, azaz a mikro- és makro társadalmi környezetben is megjelenik. A **tanulástámogatás** a transzverzális készségek fejlesztésén keresztül valósul meg, amelyek a tanulók mozgásos tevékenységekbe



A Komplex Alprogram Konceptiója

történő bevonása által fejleszthetők (Csányi és Révész, 2015). A kulcskompetenciákon átívelő transzverzális készségek (a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményező készség, a problémamegoldó gondolkodás, kockázatelemzés, döntéshozatal és az érzelmek kezelése) fejlesztése nem szűkül le az iskolai keretek között megjelenő formális tanulásra, hanem proaktívan segíti az informális és nem formális tanulást is, ezzel kapcsolódik a **komplexitás** alapelveéhez. Az egyéni szükségleteket figyelembe véve, tanulóközpontú és az egyéni szinthez igazodó, esélyegyenlőséget biztosító oktatási módszerek alkalmazásával az alprogram támogatja az **adaptivitás** és **méltányosság** alapelvét. A differenciáláson alapuló módszertannal, a személyre szabott feladatokkal és értékeléssel biztosítja a heterogén tanulócsoport minden tagjának az egyéni fejlődés lehetőségét. A **közösségi lét** támogatása az aktív, kreatív, felelősségteljes magatartást kialakító oktatási módszerek alkalmazásával teszi az alprogram a testmozgáson alapuló tevékenységeket a közösségi célok és az egyéni felelősség életgyakorlatává.

Az alprogram célja

A Testmozgásalapú alprogram célja, a testmozgás programokban a DFHT elveire támaszkodó, az egészségtudatos életmódot megalapozni tudó, élmény- és tanulóközpontú módszertan elterjesztése.

A módszer céljai többreütők. Cél, hogy olyan élményszerű, a testmozgáson és a mozgásos tanuláson alapuló módszereket és tevékenységeket integráljunk a tanítási folyamatba, melyek segítségével a tanulási folyamat eredményessége fejleszthető, valamint a tanulók kognitív, affektív, szociális, valamint pszichomotoros képességei, készségei fejlődjenek. További cél, hogy az alapvető szükségletekhez tartozó napi fizikai aktivitási mennyiség aktív, mozgásos tevékenységekkel kerüljön kielégítésre, az iskolai szabadidőben is jelenjenek meg ezek és a tanulói önkéntességen alapuló önszerveződések, melyek a szabadidő konstruktív eltöltését tartalmazzák.

Az alprogram feladata

A testi és lelki egészség kiemelt fejlesztési területként része a NAT-nak, és a testkulturális műveltség eszközeivel minden (kulcs)kompetencia fejlesztéséhez hozzájárul. A Testmozgásalapú alprogram feladata a „Minőségi testnevelés” keretrendszerére támaszkodó kompetenciafejlesztés.

Az alprogram tartalma

- Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és kereszttantervi tartalmak implementációjának támogatása testnevelésórai környezetben, a differenciálásra épülve.



- Mozgásos, tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
- Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás testmozgásalapú támogatása iskolai környezetben.

2.9.2. A Művészetalapú alprogram

A Művészetalapú alprogram a művészeti nevelést célzó tanórák, a művészeteket pedagógiai eszközként felhasználó osztálytermi tanulás és a szabadidős művészeti tevékenységek terén nevelő-oktató pedagógusok módszertani fejlesztésén keresztül csökkenti a korai iskolaelhagyás mértékét.

A művészetalapú iskolai fejlesztés módszertanára fókuszáló alprogram közvetlen kapcsolatban áll a Nemzeti Alaptanterv művészetek műveltségterületével, s közvetten kapcsolódik az összes többi műveltségterülethez is, ezáltal a művészeti nevelés minden (kulcs)kompetencia fejlesztéséhez hozzájárul.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alprogram alapelveihez

A Művészetalapú alprogram a Komplex Alprogram egyik alprogramjaként, annak személyiségfejlesztő alapelveihez a következő módon kapcsolódik:

A művészettel nevelés sokféle lehetőséget teremt a tanulástámogatás megvalósítására. A művészeti tevékenység az egyéni alkotó munka mellett az együttműködésen alapuló közösségi alkotás legkülönbözőbb lehetőségeinek ad teret (az egymás mellett alkotástól az egymással közösen történő alkotásig). Emellett a művészetek alkalmasak az indirekt tanulásfejlesztésre (vagyis a tanuláshoz szükséges olyan alapvető intellektuális képességek fejlesztésére, mint az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás), valamint a direkt (tanulásmódszertani jellegű) tanulásfejlesztésre.

A művészeti tevékenységbe ágyazott fejlesztés keretében lehetőség van a tanuló egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó, esélyegyenlőséget biztosító pedagógiai módszerek alkalmazására, ezáltal az **adaptivitás** biztosítására.

A művészeti alkotótevékenység a mű alapkonceptiójának a kitalálásától a megvalósításon át a mű közönség elé társaság számos lehetőséget ad a gyerekeknek a közösségi lét és közösségi tevékenység élményének megéléséhez, s ezen keresztül a közösségbe történő beilleszkedéshez, valamint az abban történő létezéshez szükséges szereprepertoár kialakításához és begyakorlásához. A művészeti tevékenységbe ágyazott fejlesztés az esélynövelésre és a hátránykompenzációra is kedvezően hat.



A Komplex Alpprogram Konceptiója

A művészeti nevelés sajátossága annak komplexitása. Miközben esélyt ad a tanulóknak szocializációjának, viselkedéskultúrájának, önkontrolljának alakítására, lehetőséget biztosít az explicit és implicit társadalmi elvárások engedte határokon belül az originális, nem normakövető művészi alkotó tevékenységre is. Ráadásul a művészeti nevelés a komplex személyiségfejlesztés adekvát eszköze is.

S végül: a méltányosság a művészeti nevelés során nemcsak a művészetekhez, hanem a művészetekkel nevelés lehetőségéhez való egyenlő hozzáférést is jelenti minden gyermek számára. A méltányosság emellett a tanulók egymáshoz képest különböző színvonalú művészi teljesítményének értékelésekor is jelentkezik, amennyiben a tanulói teljesítményeket nem egymáshoz hasonlítjuk, hanem egy-egy adott gyermek saját korábbi teljesítményeihez, alkotómunkába vetett energiáinak, s egyéni ízlésvilágának függvényében bátorító, további próbálkozásokra, teljesítményekre ösztönző módon ismerjük el, s erre neveljük magukat a tanulókat is.

Az alpprogram célja

A Művészetalapú alpprogram célrendszere röviden a következő:

- a) **Általános cél:** a korai iskolaelhagyás csökkentése
- b) **Direkt cél:** művészeteket célként/eszközként használó tanórák, szabadidős foglalkozások biztosítása a tanulók számára.
- c) **Indirekt célok:** a művészetalapú iskolai fejlesztés szereplehetősége a korai iskolaelhagyás csökkentésében lehet:
 - személyiség- és társas készségek fejlesztése a művészeti tevékenység révén;
 - tanulási motiváció, tanulás iránti attitűd alakítása (többek között a tanulást támogató szociális környezet alakítása révén);
 - közvetett (kognitív képességeket célzó) tanulásfejlesztés művészeti keretek között;
 - közvetlen (konkrét tanulási módszereket célzó) tanulásfejlesztés művészetek révén;
 - (inter)diszciplináris ismeretátadás művészeteken alapuló, résztvevő központú gyakorlatokon keresztül;
 - pályaaorientáció: művészpályára irányítás, illetve pályaaorientáció művészetek révén.



Az alprogram feladata

A művészeti nevelés sokrétű lehetőséget kínál egyrészt a személyiség fejlesztésére, másrészt az oktatás során történő ismeretátadás élményszerűvé tételére, valamint a tanulási motiváció fenntartására. Ebből adódóan a művészeti nevelést középpontba állító alprogram feladata, hogy az alkotás és befogadás élményén keresztül járuljon hozzá a nevelési-oktatási feladatok megvalósításához.

Az alprogram tartalma

A művészeti tantárgyak és a mozgásra irányuló testnevelés tantárgy a készségtárgyak körébe sorolhatók, s ez arra is lehetőséget ad, hogy hasonló tartalmi elemek szerint épüljenek fel alprogramjaik is. E tartalmi elemek a Művészetalapú alprogram esetében tehát a következők:

- Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és keresttantervi tartalmak megvalósításának támogatása a művészeti nevelést szolgáló tanórai környezetben, a differenciálásra épülve.
- Művészetekre épülő tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
- Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás művészetalapú támogatása iskolai környezetben.

2.9.3. A Logikaalapú alprogram

A Logikaalapú alprogram a tanulók gondolkodásának fejlesztését támogató módszerek és stratégiák megismertetésével növeli a pedagógusok módszertani repertoárját az iskolai élet három területén – matematikaórák játékos megközelítése; logikai játékok alkalmazása különböző tantárgyak esetén osztálytermi környezetben; szabadidős tevékenységek játékos szervezése. Az alprogram keretében olyan szemléletváltás elindítását célozzuk meg, amelynek segítségével a tanítási és a tanulási folyamat egyaránt élményszerűvé, motiválóvá és egyben fejlesztő hatásúvá tehető. A Logikaalapú alprogram fejlesztési folyamatát meghatározó elvek, melyek a tanulók készségeinek és képességeinek fejlesztését célozzák meg, a következők:

- játékos, élményszerű megközelítések,
- a tanulók fejlettségi szintjéhez igazodó szemlélet,
- enaktív és vizuális reprezentációk előtérbe helyezése,



A Komplex Alprogram Konceptiója

- pozitív, kreativitást ösztönző tanulási környezet kialakítása,
- olyan gondolkodási műveletek fejlesztése, melyek hatással lehetnek a helyes tanulási stratégiák kialakításához.

Ezen elveket a Logikaalapú alprogram elméleti háttértanulmányában olyan pedagógiai-pszichológiai elméletekkel támasztottuk alá, mint Dienes Zoltán, Varga Tamás, Jerome Bruner tanuláselméletei, valamint a probléma és kutatás alapú tanulási modellek.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alprogram alapelveihez

A Logikaalapú alprogram a Komplex Alprogram részeként követi annak alapelveit, figyelembe véve az alprogram specialitásait a következőképpen:

A **heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéshez és a tanulás támogatásához** jól igazodik a különböző tantárgyak és az önálló foglalkozások élményszerű, játékos megközelítése, melynek révén erősödik a konceptuális tanulás, a játékokhoz kapcsolódóan a motiváció magas szinten tartása, a tanulás iránti pozitív attitűd megtartása, erősítése. Ennek megvalósítása érdekében az alprogramban fontos szerepet játszik a Dienes-módszer megismertetése és alkalmazása, a Pólya-féle problémamegoldási technikák elsajátítása, valamint a Telki Pipacsvirág Általános Iskolában kifejlesztett és kipróbált, nemzetközileg is elismert sakk-logika módszer.

A logikai játékokat és játékos tevékenységeket olyan formában integráljuk a tanítási-tanulási folyamatba, hogy segítségükkel a tanulási folyamat eredményessége növelhető, az osztálytermi tanulás monotonitása megtörhető legyen. A foglalkozások során a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételével az alkalmazott játékok a gyermek adott fejlettségi szintjének megfelelően, az **adaptivitás** alapeszméjét figyelembe véve szerveződnek.

A közös játék, a szabályok közös megalkotása, elfogadása során fejlődik a tanulók szociális érzékenysége, egyéni felelőssége – mely a játékon keresztül az élet más területein is megjelenik. Cél, hogy az iskolai szabadidőben jelenjenek meg a tanult módszerek, önkéntességen alapuló tanulói önszerveződések jöjjenek létre, melyek a szabadidő konstruktív eltöltését eredményezik és fejlesztik a **közösségi lét** érzését.

Az általános kompetenciaelemek közül a logikaalapú módszerek esetében a képességek fejlesztésén van a hangsúly. Természetesen nem elhanyagolható a játékok megismerése során elsajátított ismeretanyag, szabályrendszer sem, mely alapját képezi és nélkülözhetetlen a komplex személyiség fejlesztéséhez. A gondolkodási fo-



lyamatok szintjén vizsgálva, sok olyan képesség fejlesztésére lehetnek alkalmasak a bevezetendő módszerek, melyek az értelmes, konnektív és reflektív tanulás elsajátításához elengedhetetlenek. A program **komplexitás**ának megvalósítása érdekében feltárjuk és használjuk az alprogramok közötti kapcsolatokat, és a fejlesztési folyamatokban ezeket megjelenítjük. A formális, informális és nonformális tanulási stratégiákkal szeretnénk elérni, hogy a tanuláshoz szükséges gondolkodási műveletek fejlődése fenntartható legyen, a problémamegoldó és logikus gondolkodás az iskolai életen kívül is alapvető szükségletként jelenjen meg, aktív felhasználásra kerüljön.

Az alprogrami megközelítések kötelező tanórákba való beépítésével, valamint a szabadidős alprogrami foglalkozásokon keresztül biztosítjuk a játékokhoz, technikákhoz, eszközökhöz való **egyenlő hozzáférést** minden gyermek számára. Ezt a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, viszonylag azonos vagy azonos státuszból történő kommunikáció segít. A foglalkozások során előtérbe kerülnek azok a transzverzális képességek, melyek elősegítik a státuszkezelést azzal, hogy olyan tanulókat is meg tudnak szólítani, akiknek képességei, tehetsége a tanórai körülmények között kevésbé tud kibontakozni.

Az alprogram célja

A Logikaalapú alprogram legfőbb célja, hogy olyan játékos, élményszerű módszereket integráljunk az oktatásba, melyek segítségével a gyerekek logikai, gondolkodási és problémamegoldó képessége fejleszthető. A játék a gyerekek egyik legfőbb tevékenysége, egyben a természetes tanulási folyamat egyik fontos lépcsője is. Azt a célt szeretnénk elérni, hogy a gyerekek a tanulást ne érezzék nyomasztó, fáradtságos folyamatnak, a tanulás és a tudás megszerzése legyen örömforrás – ezzel a tanulók motivációja növelhető. Az oktatásban a különböző logikai játékok és technikák alkalmazása nem öncélúan történik, hanem a tanterv és a tananyag megfelelő részébe való integrálással, szorosan kapcsolódva a megtanulandókhoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz. A legtöbb játékhoz több résztvevő kell – így a csoportos tevékenység lehetőséget nyújt a differenciálásra, mely által a gondolkodási képességeken túl a szociális képességek fejlődése is várható: kommunikációs képességek, tolerancia, szabályokhoz való igazodás képessége, önkifejezés és önmegvalósítás képessége. A logika alapú program segítségével, a logikus gondolkodás fejlesztésével növelhető a tananyagok és tantárgyak közötti összefüggések megértése, a kreatív gondolkodásra nevelés.

Az alprogram feladata

A legfőbb feladat megismertetni a pedagógusokat olyan logikai alapú játékokkal, (legyen az sakk, táblás, papír-ceruza, szituációs és egyéb játék), melyeket a pedagógus



A Komplex Alprogram Konceptiója

fel tud használni mind az általános képességfejlesztéshez, mind a közismereti tantárgyi órákhoz. A bevezetendő módszerek és eszközök mindegyike alkalmas a köznevelés különböző szintjein csoportos tevékenységek és egyéni differenciálás megvalósítására egyaránt. Egyénre szabott kihívásokkal, nyitott, a tanulók kreativitását ösztönző feladatokkal biztosítja a tanulócsoporthoz minden tagjának a fejlődés lehetőségét. Ehhez olyan foglalkozásterveket ajánlunk, melyeket a pedagógus saját gyakorlatába szabadon és kreatívan be tud építeni.

Az alprogram tartalma

1. A problémamegoldó gondolkodás elmélete, fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban.
 - A nyerő stratégiák azonosítása
 - Algoritmusok a mindennapokban
2. Vizualitás szerepe a gondolkodás fejlesztésében – művészetek a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában.
3. Játék alapú megközelítések:
 - Térsejtés, sík- és térbeli tájékozódási képesség fejlesztése kirakós játékok segítségével
 - Dienes-játékok és a matematikai gondolkodás fejlesztése
 - Innovatív, LEGO-alapú komplex készségfejlesztő foglalkozások tervezése
 - A sakkjáték alapjainak elsajátítása és beépítése az iskolai tanulásba – a stratégiai gondolkodás fejlesztése
 - Táblás játékok, társasjátékok, papír-ceruza játékok alkalmazása
4. Játékstrukturált megközelítések, ezen belül:
 - Kártyajátékok
 - Logikai játékok, logisztika – a logikai következtetési sémák alkalmazásának fejlesztése
 - Barkochba és egyéb csoportos szituációs játékok
5. Kreativitást és reflektivitást fejlesztő játékok



2.9.4. A Digitális alapú alprogram

A Digitális alapú alprogram az IKT-műveltség elemeit keresztntantervi, transzverzális megközelítésben értelmezi, és a digitális pedagógiai kultúra komplex, intézményi szintű fejlesztését tekinti feladatának a korai iskolaelhagyás csökkentésének érdekében.

Az IKT-műveltség tekintetében a technológiai, a kognitív és a szociális aspektust tekintjük irányadónak, melyeken az alábbiakat értjük:

- (1) a technológiai műveltséget, tehát az eszközök használatának módozatait;
- (2) a kognitív aspektust, a tartalmak rendszerezésének és integrálásának módjait;
- (3) a szociális aspektust, vagyis az együttműködési és kommunikációs készséget; valamint
- (4) az információ felelősségteljes használatát, vagyis a jogi etikai és személyes biztonságra vonatkozó felhasználási módjait (Tongori, 2012. 43. o.).

A Digitális alapú alprogram alapelveinek és módszertanának kidolgozásával a pedagógusok módszertani kultúraváltását segítjük elő, olyan korszerű digitális megoldásokkal, melyek hozzájárulnak az elektronikus tanulási környezet kialakításához, felgyorsítva az intézmények digitális átállását, mely lehetővé teszi, hogy a digitális eszközök alkalmazásával a tanulás élményszerűbbé váljon.

Az alprogram saját kompetenciamodellel rendelkezik, amely összhangban van a nemzetközi DigComp 2.0; valamint a hazai Digitális Állampolgárság 2013 rendszerével, és épít a Digitális Oktatási Stratégiában megfogalmazott célokra. Az alprogram alapját az újragondolt digitális állampolgárság modellje alkotja, amely elemeinek fejlesztése beépíthető a formális oktatási környezetbe, hiszen a köznevelés alapvető feladata olyan kompetenciák kialakítása, amelyek képessé teszik az egyént a társadalomban való aktív részvételre, és amelyeknek egyre nagyobb területét képezi a digitális világ. Ilyen tekintetben a digitális állampolgárrá válás támogatása fontos és tartalmaktól független fejlesztési terület.

A modell négy fő kompetenciaterületet foglal magába. Ezek összhangban vannak az IKT-műveltség területeivel:

- Technológiai műveltség, felelősségteljes eszközhasználat;
- Digitális írástudás;



A Komplex Alapprogram Konceptiója

- Hálózati részvétel, hálózati együttműködés és problémamegoldás;
- Digitális tartalomfejlesztés.

A négy fő kompetencia interakcióinak és közös elemeinek együttes megjelenítésére három további alkompetenciát definiáltunk: **Információk produktív, értékteremtő megosztása** (kollaboratív kommunikáción alapuló információkezelés); **Kollaboratív digitális tartalomkészítés** (kollaboratív kommunikáción alapuló produktivitás); **Tartalmak integrálása és átdolgozása**.

E kompetenciamodell elemeire épülő képzés és módszertani eszköztár egy támogató környezet kiépítését valósítja meg. Ezen belül a pedagógusok olyan digitális tanulási környezetet alakítanak ki, amelyben a tanulás élménnyé válik, és a tanulók digitális kompetenciái is fejlődnek, és ezeken keresztül a program indirekt céljai is megvalósulnak.

Az alprogram alapelveit a következőkkel támasztottuk alá: a haza- és nemzetközi digitális iskolafejlesztési jó gyakorlatok, a nemzeti oktatás-informatikai szabályozások, az oktatási közeg (pedagógus tanuló, szülők) szereplőinek IKT-műveltségére vonatkozó kutatások, valamint a módszer középpontjában álló kompetenciarendszer elemeinek pedagógiai-pszichológiai megközelítésével.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alapprogram alapelveihez

Az IKT-eszközök és azok virtuális dimenziójának tanulás-tanítás során való alkalmazásakor lehetőségessé válik az egyéni tanulási utak kialakítása, valamint a csoportszinten belüli, adott IKT-műveltségi szint elemeihez kapcsolódó tudásszintek megállapítása, és ez alapján egyéni sajátosságokhoz igazodó tevékenységek kidolgozása; ez az **adaptivitás** alapelveihez kapcsolódik szorosan.

A **tanulástámogatás** terén a heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéshez jól igazodik a különböző tantárgyak élményszerű, játékos megközelítése, melynek révén erősödik a konceptuális tanulás, a játékos alkalmazásokhoz és az IKT-eszközök együttműködésre alkalmas sokszínű használatával a motiváció magas szinten tartása, a tanulás iránti pozitív attitűd erősítése. A digitális iskolafejlesztési programban nagy hangsúlyt kap a felfedezéssel és a más tevékenységekbe ágyazott tanulás módszere. Ezek során a tanulók élményszerűen sajátítják el az egyes IKT-műveltség területeiként meghatározott kompetenciaelemeket, hiszen saját maguk tapasztalják meg az egyes alkalmazásokban rejlő lehetőségeket, valamint számos esetben a tanulás észrevétlenül, egy másik feladat végzése közben megy végbe. Továbbá a digitális szövegértés fejlesztése segít a digitális szakadékok leküzdésében, a digitális leszakadók fejlesztésében, a tanulás támogatásában



(hiszen digitális szövegekből tanulnak). Kreatív és produktív módon dolgozhatják fel a digitális szövegeket egyéni és kollaboratív formában, tantárgytól független módszerekkel, így a fejlesztésre kiválasztott digitális szövegek a különböző tantárgyi tartalmaknak megfelelően a kutatásalapú tanulás módszerébe is integrálhatók, amely segítségével lehetővé válik a közös tudásépítés.

Az IKT-műveltség elemeinek szociális aspektusa több területen támogatja a **közösségi lét** alapelveinek megvalósulását, például a pedagógusközösség egymással végzett, hálózaton keresztüli kollaboratív munkája révén, valamint a tanulókkal való együttműködés során. A digitális alapú alprogram fontos céljának tekinti az újmédia környezetében megjelenő különböző típusú információk felelősségteljes és etikus felhasználásának módjait. Ez az információk hatékony megosztását, valamint a közösségen belüli értékteremtést helyezi előtérbe. A hálózati részvétel másik hozadéka a tanulóközösségek kialakulása és fenntarthatósága, amely az internetet tér- és időfüggetlen volta miatt hosszú távon, és az informális területeket is érintő módon járulhat hozzá az élethosszig tartó, közösségi tanuláshoz.

Az IKT-műveltség négy aspektusa jól tükrözi, hogy az egyén szintjén milyen komplex megközelítésben jelenik meg a digitális kultúra. Ezekhez az elemekhez tartozó kompetenciák fejlesztése az alapfokú oktatás minden szintjén releváns feladat. Az elektronikus tanulási környezetben történő tanulás-tanítás a hálózati részvétel és a hálózatosodás révén elősegíti a **komplexitás** alapelveinek megvalósulását, hiszen az IKT-műveltség – transzverzális jellegéből adódóan – a többi alprogramot is átszövi. A hálózati részvétel és együttműködés tovább segíti a közös munkavégzést, és az együtt tanulás élménye révén hozzájárul a korai iskola-elhagyás csökkentéséhez.

A Digitális alapú alprogramban az elektronikus tanulási környezet virtuális dimenziójának (internetes szolgáltatások és applikációk) hozzáférhetősége révén a **méltányosság** alapelve az egyenlő hozzáférés által valósul meg, amely a tanszabadság alapvető követelményét is támogatja. Ezen túlmenően a BYOD-modell (azaz a Bring Your Own Device, a saját használatban lévő eszközök bevonása az oktatásba) is támogatja ezt, hiszen a későbbiekben ennek révén valósulhat meg a személyes tanulási környezet kiépítése. A tanulási környezet ilyen formában történő differenciálása alapvető elem a 21. századi infokommunikációs világban, hiszen az eltérő eszközökhöz, platformokhoz való alkalmazkodás képessége, azaz az **adaptivitás** elengedhetetlen.

Az alprogram célja

A Digitális alapú alprogram legfontosabb célja, hogy – miközben kialakítja a pedagógusokban az oktatásba integrált IKT-eszközöket értő és kritikus módon alkalmazni képes „digitális állampolgár” habitust, melynek révén az összetett problémák meg-



A Komplex Alprogram Konceptiója

oldása technológia segítségével is lehetővé válik – a program direkt és indirekt céljainak megvalósulását támogatja. Szeretnénk elérni azt is, hogy a tanulás és a tudás megszerzése legyen örömforrás a digitális alkalmazások használatával, ezzel növelve a tanulók motivációját, kognitív képességeik színvonalát, tanulásmódszertani repertoárjukat, pályaorientáció szempontjából releváns ismereteiket, [inter]diszciplináris ismereteik körét, és mindent egybevetve: a tanulók személyiségformálásához is hozzájáruljon. E törekvések szinergikus egységet alkotnak a korai iskolaelhagyás mérséklésének koncepciójával.

A Digitális alapú alprogram alkalmazásával egy olyan iskolát szeretnénk teremteni és hosszú távon fenntarthatóvá tenni, amelyben az oktatási közeg szereplői, a tanárok és a tanulók a digitális átállás folyamatának irányítói is lesznek és nem csak a végrehajtói.

A XXI. század iskolájában az információs és kommunikációs technológia magabiztos, kritikus és magas szintű alkalmazása alapkövetelmény; ebben a digitális kompetencia tantárgyközi, transzverzális kompetenciaként jelenik meg. A pedagógus korszerű tanulási környezetben differenciált fejlesztést végez a technológiához kapcsolódó módszertani tudásának megfelelően és annak folyamatos fejlesztésével. A diák az IKT-t erőforrásként használja személyes tanulási környezetének kialakításában. Az oktatásban a különböző IKT eszközök és technikák alkalmazása nem öncélúan történik, hanem a tanterv és a tananyag megfelelő részébe való integrálással, szorosan kapcsolódva a tantárgyi tartalmakhoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz, továbbá biztosítva a digitális szövegértés fejlesztését, mint tantárgyakon átvívelő feladatot. A pedagógiai kultúrában olyan tanulás- és tanításszervezési módszerek kialakítását valósítja meg, melyek képessé teszik a felnövekvő generációkat a digitális, „webkettes” eszközöket használó világban való minél hatékonyabb, ugyanakkor a társadalom számára is értékeket teremtő eligazodásra és közreműködésre.

Az alprogram feladata

Az alprogram feladata egy olyan komplex módszertani repertoár kidolgozása, amely az IKT-műveltség fejlesztését a transzverzális kompetencia felfogásban valósítja meg, olyan pedagógiai módszertani kultúra meghonosításával, amely az elektronikus tanulási környezet alapelveit alkalmazza. Az alprogram figyelembe veszi az intézményekre jellemző heterogén eszközellátottsági profilokat, és ennek megfelelően differenciált megoldásokat kínál. A különböző infrastrukturális profilok ugyanis eltérő lehetőségeket biztosítanak, ezért fontos, hogy a tanárok a megfelelő módszertani eszköztár birtokában legyenek és alkalmazzák a Bring Your Own Device (BYOD), valamint az 1:1 modell gyakorlatban történő megvalósítását. Az eltérő eszközellátottságot a pedagógusok módszertani kultúrájának széles körű fejlesztésével



kívánjuk kompenzálni, mivel a rendelkezésre álló infrastruktúrához igazodva segítünk olyan megoldások keresésében és kidolgozásában, amelyekkel áthidalhatják a nehézségeket. Ehhez stabil felhasználói ismeretekre és módszertani tudásra van szükség, amelyet a blended képzéssel, a hozzá kapcsolódó online tananyaggal, valamint az alprogramhoz készülő tanári kézikönyvvel kívánunk biztosítani.

Az alprogram tartalma

Az alprogram az alábbiakból építkezik:

1. Játékalapú megközelítések
2. Technológiai műveltség, felelősségteljes eszközhasználat
3. IKT-műveltség
4. Hálózati részvétel és együttműködés, problémamegoldás, kommunikáció és eszközhasználat
5. Digitális írástudás
6. IKT-alapú óratervezés
7. Személyes tanulási környezet menedzselése

2.9.5. Az Életgyakorlat-alapú alprogram

Az Életgyakorlat-alapú alprogram egy olyan nevelés-oktatási alprogramot igyekszik létrehozni, amely hozzájárul az egyén és természeti, társadalmi környezete kölcsönhatásának tudatos és felelős alakításához. Az életgyakorlat koncepciója figyelembe veszi a tanulók szükségleteit, ennek függvényében eltérő tanulási-tanítási egységeket tartalmaz, és minden egységen belül alternatív, a tanulók képességeihez, érdeklődéséhez, tempójához igazítható tanítási eszközöket, munkaformákat ajánl. Ahogyan a tanulók esetében a differenciálás megvalósulása az egyik cél, a pedagógusokra is érvényes kell, hogy legyen ez a szemlélet, hiszen az egyes pedagógusok szakmai tapasztalataiban is lényeges eltérések vannak. Következésképpen az Életgyakorlat-alapú alprogram alkalmazható a különböző területeken tevékenykedő pedagógusok számára is.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alprogram alapelveihez

Az Életgyakorlat-alapú alprogram követi a Komplex Alprogram alapelveit, melynek segítségével személyre szabottan valósul meg a konstruktív életvitel kialakítása, és amelyen keresztül a tanulói életcélok és társadalmi szükségletek összehangolása is megtörténik, erősítve a kooperativitást. Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek számára a kultúra teljes rendszerére építve tervezzük a tartalmakat, hogy abban



A Komplex Alprogram Konceptiója

mindenki megtalálja magát és az elfogadást is a társaitól, valamint megtanulhassák a sokféleség iránti. Ezzel a **tanulás támogatása** a gyerekek előzetes tapasztalatainak, tudásának figyelembevételével valósul meg.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram keretében a szociális kompetenciák fejlesztése, a tolerancia képességének kialakulása, az egyéni képességeket és érdeklődést szem előtt tartó nevelési szemlélet és a pályaorientációs rendszerek lehetősége hangsúlyos szerepet kap. Az életgyakorlat olyan tanulásszervezést követel, amely maximálisan törekszik arra, hogy a tanulók önmagukat nagyobb rendszerek részeként ismerjék meg (társadalmunk, gazdasági, földrajzi stb. környezetünk), és képessé váljanak ezekben a rendszerekben sikeresen és felelősen működni. Az **adaptivitás** és az egyenlőtlenségek kezelési módja szempontjából az életgyakorlat koncepciójához kedvezően illeszkedik az emancipációs szemlélet, amelynek kiindulópontja az, hogy a valamilyen szempontból hátrányos megkülönböztetésben részesülők csoportjához tartozó gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egyoldalúan alkalmazkodniuk egy számukra gyakran teljesen idegen értékrendhez. Inkább az iskola alkalmazkodik a diákok előzetes tudásához, tapasztalataihoz, értékeihez.

Az életgyakorlat egy integráló, differenciáló, gyakorlatorientált, gyermek- és személyiségközpontú, az érzelmi- és praktikus intelligenciát fejlesztő, multikulturális szemléletű pedagógia. Fontosnak tartjuk, hogy a tanulók számára a kultúra teljes rendszerére építve számos olyan szükségletkielégítő tevékenységet szervezzünk, amely leköti őket, komfortélményt biztosít számukra, fokozza teljesítményüket, kitágítja érdeklődésüket. A tanulót nagyobb rendszerek részeként értelmezve (család, osztály, iskola stb.) önmagukat a **közösségi lét**, az interakciók, kölcsönösség gyakorlatán keresztül ismerhetik meg.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciójának fontos alapelve az életformák sokszínűségének tisztelete, a családi közösségek megbecsülése, az egészséges énkép kialakítása. Alapelve a rendszerben való gondolkodás, így a célok között szerepel a közös és az egyéni célok összhangjának megteremtése is, vagyis az egyén és a szűkebb-tágabb közössége közötti kölcsönhatások egyensúlyának megtalálása. A heterogén tanulócsoportokban sokféle életvilág jelenik meg, amelyekben más az egyéni érdekre, családi közösségre, egészségre stb. vonatkozó tapasztalat, így teret kaphat, hogy megvitassák ezeket a jelenségeket, és a mögöttük meghúzódó közösségi szabályokat, morális megfontolásokat.

Az Életgyakorlat-alapú alprogramban a gyermeket szűkebb-tágabb környezetében (család, osztály, iskola, lakókörnyezet stb.) megjelenő, őt érintő témákban szólítják meg, így elkerülhetetlen, hogy **komplexen**, kognitív, affektív, szociális téren is megérintődjön és fejlődjön.



Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciójában a komplexitás megjelenik a témák összetettségében, a többi alprogramhoz való kapcsolódásban, és abban is, hogy a DFHT módszerei is megjelennek a koncepcióban.

Az alprogrami koncepció módszertana a gyerekek eltérő életvilágából indul ki, ez várhatóan elősegíti a „tanulók tanítási-tanulási folyamatba való bevonódását”, valamint a pedagógusok szemléletformálását elsősorban az elfogadás, tolerancia, és a gyerekek aktív szerepvállalásának elfogadása területén. Fontosnak tartjuk, hogy a koncepció számol a tanulók sajátos nevelési szükségleteivel, a velük való különleges bánásmódot – emberi jogon alapuló – természetes feladatnak tekinti, legyen a tanuló sérült, tanulási vagy magatartási problémával küzdő, szociálisan vagy kulturálisan hátrányos helyzetű vagy éppen tehetséges. Így az alprogrami koncepció szemléletében befogadó, **méltányos**, kellően differenciál, individualizál a nevelés-oktatás tartalmában, stratégiáiban, módszereiben, munkaformáiban is. Módszertanában arra törekszik, hogy a társadalmi különbségek ne hátrányt jelentsenek, hanem a tanulási folyamatban lehetőségként jelenjenek meg.

Az alprogram célja

Cél, hogy a tanuló az életben hasznosítható ismereteket, tapasztalatokat szerezzen, és hogy ezek sikeres életvezetési kompetenciákkal vértézzék fel őt. Cél továbbá, hogy az alrendszer megalapozza a vitakultúrát, kritikus gondolkodást és az önálló felelősségvállalást. Az életgyakorlat fontos célja a közös és az egyéni célok összhangjának megteremtése, ennek érdekében a közösségi szabályok, morális megfontolások megvitatásának lehetősége. Cél továbbá az életformák sokszínűségének tisztelete, a családi közösségek megbecsülése, az egészséges énkép kialakítása. Az Életgyakorlat-alapú alprogram része a környezettudatosság és a fenntarthatóság széles értelmezési spektrumának kialakítása. A célrendszerben hangsúlyos az egyén és környezete közötti dinamikus viszony létrehozása. Ennek érdekében az életgyakorlat komplex témái a rendszerszemléletnek megfelelően minden szinten kidolgoztatnak.

Az alprogram feladata

Az alprogram feladatának tekinti a tanulói kompetenciák mellett a transzverzális készségek fejlesztését is: kooperativitás, kritikai gondolkodás, önfejlesztő képesség, kreativitás, konfliktuskezelés, vitakészség, felelősségvállalás, problémamegoldás, empátia

Az alprogram tartalma

Az Életgyakorlat-alapú alprogram módszertani fejlesztéseinek kiindulópontjaként hat témában rögzítettük a koncepcionális elvárásokat: (1) egészséges életmód, életvezetés, (2) környezettudatosság (fenntarthatóság), (3) állampolgári felelősség (közösségi



szerepek), [4] életút-támogató pályaorientáció, [5] család, párválasztás, [6] érzelmi intelligencia (szociális készségfejlesztés) vonatkozásában.

E kiindulópontok irányítúként szolgálnak annak érdekében, hogy a kidolgozandó konkrét módszertan koherens maradjon, az oktatási kézikönyvek, segédanyagok, óravázlatok egységes pedagógiai szemléletet képviseljenek.

2.10. A Komplex Alapprogram szereplői

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban az intézményhez kapcsolódó külső és belső szereplők jól körvonalazott cél érdekében végzik a munkájukat, támogatják az iskola működését, és a korai iskolaelhagyás csökkentését tűzik ki célul maguk elé. A folyamatot számos belső (diákok, intézményvezető, pedagógusok, pedagógiai asszisztensek, egyéb szakemberek) és külső szereplő (szülők, intézményi partnerek) segíti.

2.10.1. Az iskola

Az iskola olyan személyek és eszközök rendszere, amelyet a **céltudatosság** (az iskola meghatározott eredményt, azaz célokat kíván elérni, a célokat rangsorolni tudja), **az elemek közötti funkcionális munkamegosztás** (az iskola alrendszerekkel rendelkezik, közöttük kapcsolat, azaz kommunikáció van) és a **vezetés** (az iskola egyik rész-halmazának feladata a többi rész-halmaz tevékenységének meghatározása) jellemmez. A hatékony munka a Komplex Alapprogram iskolájától erős szervezeti kultúrát kíván meg, amely a tantestület által elfogadott, közösen értelmezett értékek, meggyőződések együttese kell, hogy legyen.

Az iskola mint tanulószervezet

A Komplex Alapprogramban az iskolák jellemzője a pedagógiai megújulásra való törekvés, amely magában foglalja a változásokra való gyors reagálást, a minőség-tudatosságot és a pedagógusok nagyfokú bevonását. Igazán értékes munka azonban csak azokban az iskolákban fog megvalósulni, ahol intenzív és folyamatos belső tanulás zajlik. A szervezeti tanulás olyan folyamat, amelynek a célja a szervezet fejlődése, és amelyben az egyéni és a csoportos tanulás egyaránt fontos szerepet kap. Ennek megfelelően az iskolákban a közösség segíti a rendszerben való gondolkodást, a közös jövőképet, a belső meggyőződést, az attitűdváltást, továbbá a csoportos tanulást, csapatmunkát, valamint az önfejlesztés, a személyes kontroll kialakulását.

Amikor egy iskola bekapcsolódik a programba, a tervezés folyamatokor számba veszi annak felhasználóit, magát a program tartalmát, szervezeti felépítését és



a környezetet. A siker előmozdítója, hogy az intézmény képes legyen a tanulók teljesítményére és az osztálytermi folyamatokra összpontosítani úgy, hogy közben a tanulók, a szülők, a pedagógusok, a fenntartó és a civil szervezetek aktív részvételére épít. Fontos komponensként jelenik meg az érintettek fejlesztése melletti elköteleződés, az átalakító, fejlesztő vezetői hozzáállás, a változás, a fejlődés folyamatos mérése és a közös tervezés.

A Komplex Alapprogram az iskola szereplőit aktív, alkotó, kompetens, felelős egyéneknek tartja, akik a pedagógiai folyamatokban is egyenrangú félként vesznek részt. Az intézmények pedagógiai felfogása terén a program a gyerekek (tanulók) és a felnőttek (pedagógusok, szülők) demokratikusan szabályozott viszonyát közvetíti.

Az iskola az őt körülvevő közösségbe ágyazódik, így vele kölcsönhatásban működik. Beengedi a külső változások által jelzett igényeket, és képes alkalmazkodni a kívülről jövő igényekhez. A tanulószervezet határai permeábilisek, átjárhatók. A Komplex Alapprogram iskolái érzékenyek a kívülről jövő igényekre, vállalkoznak a párbeszédre és újszerű megoldásokat keresnek, hogy alkalmazkodjanak a változásokhoz, vagyis tanuljanak. A program által biztosított tanítási-tanulási stratégia nyitottságra ösztönzi az iskolákat és annak szereplőit, azok számára személyre szabott tanulási környezetet biztosítanak, amelyben a tanulók társadalmi tapasztalatai (bármilyen szociokulturális közegből érkeztek is) beépülnek a tanulási folyamatba.

A Komplex Alapprogram egy komprehenzív iskola képét rajzolja meg, amelynek a morális és működési alapelve, hogy társadalmi háttérüktől függetlenül minden gyereket befogad, és az általános képzés teljes időszakában semmilyen szempont szerint nem különíti el őket tartósan, továbbá mindegyikük számára garantálja az egyéni érdeklődésükhöz és képességeikhez illeszkedő fejlesztést (Loránd, 2010). Reagál arra a társadalmi igényre is, hogy az iskola minőségi és használható tudást biztosítson azáltal, hogy hangsúlyt helyez a kulcskompetenciák és a transzverzális készségek fejlesztésére egyaránt.

2.10.2. A tanuló, tanulóközösség

A Komplex Alapprogramban a tanítás fókuszában a tanulóközösség, benne a tanuló áll.

Cél, hogy a heterogén összetételű tanulócsoporthoz minden tanuló a neki megfelelő bánásmódban részesüljön, vagyis a tanteremben érvényesüljön a méltányosság elve, úgy, hogy közben magas fokú együttműködésre legyenek képesek és készek.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

A program alkalmazásával elvárható eredmény:

- a tanulók rendelkezzenek kellő önbizalommal és megfelelő önértékeléssel,
- alakuljon ki az önálló tanulás képessége és az élethosszig tartó tanulás igénye,
- csökkenjen az alulmotiváltság,
- javuljon a tanulmányi eredmény,
- életszerű és gyakorlatias feladatokon keresztül kerüljenek felszínre a rejtett erősségek, és így sikerélményhez jussanak mind a csoportos, mind az egyéni munka során,
- fejlődjön az innovatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás,
- fejlődjön a kommunikáció,
- alakuljon ki az egymás iránti tisztelet, ismerjék el egymás teljesítményét, kerüljön összhangba az egyéni és a közösségi érdek,
- a magatartási problémák mérséklődjenek.

2.10.3. A pedagógus, pedagógusközösség

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban a pedagógusközösség, azt alkotó pedagógusok kulcsszerepe vitathatatlan, hisz változatos módszertani ismereteik révén tanulásvezetők lesznek, megkönnyítik a tanulási folyamatot olyan módon, hogy megteremtik a tanuláshoz szükséges optimális feltételeket.

Cél, hogy a pedagógusok készek legyenek a pedagógiai kultúra és az attitűdök megváltoztatására, s ennek során a diákok szükségleteire építve, a kompetenciaelvárások módosításával véghez tudják vinni az osztályon belüli státuszhelyzet rendezését.

A program alkalmazásával elvárható eredmény:

- a tantestület, és benne minden a pedagógus legyen nyitott a módszertani megújulásra,
- a tantestületen belüli együttműködés természetes jelenség legyen,
- a pedagógus ismerje a tanulóiban rejlő sokféle képesség felszínre hozásának technikáit, módszereit, valósítsa meg a személyre szabott differenciálást, fejlesztést,



- a pedagógus legyen képes a diákokat kreatív és problémamegoldó gondolkodásra készíteni,
- a pedagógus értsen a tanulók közötti együttműködés megteremtéséhez, a hatékony kommunikáció fejlesztéséhez,
- legyen képes a hagyományos és az infokommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására,
- értse és alkalmazza a tanulói státuszkezelést.

2.10.4. Az intézményvezető, intézményvezetés

A vezető elsődleges feladata, hogy intézményét a tanulásra, fejlődésre nyitott szervezetté alakítsa. A szervezeti fejlődéshez olyan alapelvek összehangolását és megvalósulását szükséges elősegíteni, mint például a közös jövőkép és a bizalommal teli légkör kialakítása az egyéni és csoportos tanulás megszervezése, lehetőség biztosítása a kísérletezésre, önálló döntéshozatalra és a kockázatvállalásra.

Cél, hogy az intézményvezetés legyen elkötelezett a Komplex Alapprogram alapelvei, programja és módszertana mellett, hiszen ezzel elősegíteni, formálni képes a nevelőtestület attitűdjét is²³.

A program alkalmazása szempontjából szükséges feltételek:

- az intézményvezetés tartsa tiszteletben a pedagógusok szakmai autonómiáját,
- legyen képes a tantestületet együttműködésre ösztönözni,
- a vezetés is alkalmazzon új módszereket, ezzel is motiválva kollégáit,
- képes legyen a tantestület attitűdjének formálására,
- vigye végig következetesen a program bevezetését és alkalmazását,
- ismerje és tartsa fontosnak a tanulók közötti státuszrangsor rendezésének a lehetőségét, eszközeit,
- legyen képes a Komplex Alapprogram bevezetésének szükségességéről meggyőzni a szülőket, a fenntartót és egyéb külső szervezeteket, velük hatékony kapcsolattartásra törekedjen.

²³ Az intézményvezetők felkészítése a program sikeres bevezetésére egy kétnapos tréning keretében valósul meg.



2.10.5. A fenntartó

Cél, hogy a fenntartó támogassa a program alkalmazását, és ezzel segítse annak sikerességét.

A program sikeres bevezetéséhez szükséges feltétel:

- a fenntartó ismerje és értse a program működését, feltételrendszerét és szükségleteit,
- a program eredményes megvalósításához mérje fel az intézményben meglévő erőforrásokat, valamint törekedjen a szükséges tárgyi, személyi és infrastrukturális háttér biztosítására,
- tartsa vezetését, irányítását, kontrollja alatt az iskolai folyamatokat,
- fogadja el az intézmény céljait és programját,
- az intézménytől várja el a kiszámítható, célorientált, szakmailag is színvonalas működést, továbbá ellenőrizze mindezek megvalósulását.

A fenntartó feladata a Komplex Alapprogram szerint működő iskola megfelelő színvonalon történő működtetése, a program által megfogalmazott nevelési-oktatási feladatok fenntartási időszakban történő megvalósítása.

2.10.6. A szülő

A Komplex Alapprogram közvetett célcsoportja a korai iskola elhagyásban veszélyeztetett tanulók. A szülő, az egyes tanulókon keresztül vonható be az iskola életébe és válik megszólíthatóvá az iskola és az otthon viszonyrendszerében.

Cél, hogy az iskola és a szülők közötti kapcsolatrendszer partneri viszonyra alakuljon, mert ez hozzájárul a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez.

A cél eléréséhez szükséges feltétel:

- az iskolába járó tanulók családjának, helyi szükségleteinek és elvárásainak figyelembe vétele,
- a motiváláshoz a különböző szocioökonómiai státuszú, és eltérő kulturális háttérű családok eltérő eszköztárral, és módszerekkel történő megközelítése,
- a szülők tájékoztatása és a programba történő bevonása, ehhez a megfelelő tájékoztatási eszközök megtalálása,
- az otthoni tanulás támogatásának ösztönzése.



2.10.7. Változásmenedzsment

A változásmenedzsment feladata, hogy felkészítse és alkalmassá tegye az intézményt, a tantestületet a Komplex Alapprogram által nyújtott lehetőség kihasználására. Mivel a Komplex Alapprogram bevezetése jelentős, hiszen a szervezetet mint rendszert érinti a változás, ezért ennek menedzselésére az intézmény vezetésének képessé kell válnia. A hatékony változáskezeléshez a vezetőnek tisztában kell lennie a változás szükségességével, támogatnia kell a változást, tudnia kell, hogyan változtasson, képesnek kell lennie beépíteni a szükséges szakértelmet, és támogatnia kell a változás fenntartását.

Akadályként jelentkezhethet, hogy a tantestület tagjai képességeik és készségeik hiányában ellenállnak a program bevezetésének, de az újtól való félelem is szerepet játszhat. A cél tehát annak elérése, hogy a pedagógusok tudatosak legyenek, kívánják a változást, tudják, mit változtassanak, képesek legyenek a változásra és támogassák a változást. A projekt a vezetőket e tekintetben továbbképzés keretében szólítja meg.





3. Tanulási-tanítási egységek²⁴

A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiájának célja, hogy színes, tartalmas foglalkozásokat ajánljon egész napra a tanulóknak. Ez nem a hagyományos értelemben vett egésznapos oktatást jelenti, hanem olyan tanulásszervezést, amelynek egy része a tanuló érdeklődéséhez igazított, a másik része pedig a tanulók és szülők igényeihez, az iskola lehetőségeihez, helyi szokásaihoz alakítható. Az ilyen módon szervezett foglalkozások jelentősen hozzájárulhatnak a tanulók tanulási eredményességének növeléséhez, sikerességéhez és a tanulók közötti esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez.

A Komplex Alapprogram szerint működő iskolákban a kötelező közismereti tárgyak szervezési keretei lényegesen, és nem feltétlenül változnak, azonban kiegészítő elemként a napi programba beépül a „ráhangolódás” (heti 1-5 órában), az érdeklődéshez és egyéni igényekhez igazított „A Te órád” (a tanuló által szabadon választható foglalkozás, heti egy-két órában), valamint az alprogrami foglalkozások (mind az öt legalább heti egy alkalommal). A Komplex Alapprogram lehetőségként adja, hogy a „hagyományos” iskolaszervezési móddal szemben olyan iskolai időben megvalósuló, konstruktív tevékenységeket kínáljon a tanulók részére, amelyek segítik a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését. A napi foglalkozásoknak részét képezik a tanórák, az alprogrami foglalkozások, valamint a szabadidő, a játék, amelynek szervezésében kellő szabadsága van az intézménynek.

Az iskolában, legyen az bárhol, a tanulói összetétel rendkívül színes. A Komplex Alapprogram kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása, az egyéni adekvát tanulási utak támogatása. Ez a fejezet az iskolák mindennapjait meghatározó, minden tanulót érintő tanítási-tanulási folyamat szervezésének a koncepcióját és a tanítási-tanulási egységek tartalmát foglalja össze.

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskola működésének főbb jellemzői

A Komplex Alapprogram igazodik a köznevelési törvényben foglaltakhoz, valamint a Nemzeti alaptantervben foglalt műveltségterületekhez. A tanulók nevelés-oktatását egész nap biztosító program központi eleme elsősorban az együttműködésen

²⁴ Tanulási-tanítási egység alatt a kötelező és szabadon tervezhető, valamint tanórán kívüli foglalkozásokat értjük. Részletes leírást a Intézményi Útmutató nyújt.



alapuló, a tanulók által végzett közös tevékenység és a személyre szabott, a képességekhez mért differenciált egyéni feladatok.

A program bevezetésekor (2018 szeptembere és 2019 júniusa között) az 1–4. évfolyamon indul a program. Az 5–6. évfolyamban az iskola lehetőségeihez mérten a program egyes elemeit alkalmazhatja annak érdekében, hogy a felmenő rendszerű bevezetésben a felső tagozaton is zökkenőmentesen valósuljon meg a bevezetés. Javasolt a délelőtti kötelező órák keretében a DFHT-stratégia minél nagyobb arányú kipróbálása, valamint a délutáni alprogrami foglalkozások bevezetése az iskola lehetőségeihez mérten.

A Komplex Alprogram szerint működő iskolák napirendje biztosítja a tanulók fejlesztését, fejlődését. A tanítási nap igény szerint reggeli ráhangolódással kezdődik, amelyek az iskola döntése alapján lehetnek tanmenetet követők, de a tanulói csoport számára aktuális témával, kérdéssel is foglalkozhatnak. A Komplex Alprogram alapján működő iskolákban javasolt a tanórák minél nagyobb arányában (de legalább az órák 20%-ában) a DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazása, amely órák részét képezi a Komplex Instrukciós Program (KIP), valamint a DFHT tanítási-tanulási stratégiájához kapcsolódó óraszervezési módok (differenciált egyéni munka, a rétegmunka, a pármunka, a kooperatív módszerek, a csoportmunka, a drámajáték és a projektmunka) alkalmazása.

A Komplex Alprogram figyelembe veszi az iskola sajátosságait és korábbi jó gyakorlatait is. A kötelező tanórákat a tantárgyi tartalmat dúsító „Komplex órák” (a DFHT tanítási-tanulási stratégiáját alkalmazó, a tantárgyi tudástartalmakat az alprogrami kapcsolatokon keresztül tanító komplex órák) erősítik, amelyek a tudástartalom kb. 30%-át hordozzák. A „Komplex órák” esetében a tudástartalmak keresztintanervi kapcsolatai mellett a DFHT tanítási-tanulási stratégiája, valamint az alprogrami kapcsolódások is megjelennek. Ezen órák esetében a tantárgyakon átívelő transzverzális készségek fejlesztése is megjelenik. A Komplex órák keretében a tantárgy heti óraszámától függően az alprogrami tartalmaknak a táblázat 3. oszlopában megjelölt óraszámában javasolt megjelenniük (2. sz. táblázat).





A Komplex Alprogram Konceptiója

A tantárgy heti óraszám	Éves óraszám	Komplex órák száma éves szinten	Komplex órák beosztása
1	36	11	minden 3. héten 1 óra
2	72	22	kéthetente 1 óra (+ 4 óra elosztva a tanévben)
3	108	32	heti 1 óra (+4 óra elosztva a tanévben)
4	144	43	heti 1 óra (+ 7 óra elosztva a tanévben)
5	180	54	kéthetente 3 óra

2. sz. táblázat: A Komplex órák éves száma a kötelező óraszám függvényében

Az alprogramok szerint szervezett délutáni foglalkozások bővítik, dúsítják, kiegészítik, színessé teszik a délelőtti közismereti tanórák anyagát. Az alprogrami foglalkozások célja a meglévő tudás mélyítése, a kompetenciák és készségek fejlesztése a formális, informális és nonformális tanulás támogatásával. Az alprogramok foglalkozásai a DFHT tanítási-tanulási stratégiájára épülve szerveződnek. Olyan dúsító programok, amelyek elsősorban nem a tantárgyi tartalom oldaláról építik a tanulók tudását, hanem olyan pluszt ajánlanak, amelyek a dúsításukkal élvezetessé, színessé, kedvelté és tudásgyarapítóvá teszik a tanítási órákat. Az iskolában minden alprogram megjelenik osztályonként, hetenként minimum egy-egy órában. Az alprogramok arányait az iskola a saját profiljának, lehetőségeinek megfelelően alakíthatja, súlyozhatja.



Kötelező és szabadon tervezhető foglalkozások

A közismereti tárgyak és szabadon tervezhető foglalkozások kb. 80%-ban szabad technikával szervezettek.

Közismereti tárgyak kötelező és szabadon szervezhető foglalkozásai a tanítási órák kb. 20%-ában a DFHT szerin szervezettek: egyéni munka, páros munka, projekt, kooperatív és kollaboratív technika (benne a KIP Program), dráma stb.

1/2 részben KIP Program	1/2 részben egyéni munka, páros munka, projekt, kooperatív és kollaboratív technika, dráma stb.
-------------------------	---

A „Komplex órák” a kötelező és szabadon tervezhető tanórákba építve, a tananyag kb. 30%-át magába foglalva.

Tanórán kívüli foglalkozások

Alprogram szerinti szervezett órák: a DFHT elemeivel (egyéni munka, páros munka, projekt, kooperatív és kollaboratív technika, benne a KIP Program, dráma stb.)



Ráhangoló foglalkozások, „Te órád”, játék pihenés, relaxálás, tanulás

4. sz. ábra: A Komplex Alprogram foglalkozásmodellje

A pedagógusok munkáját kézikönyvekkel, útmutatókkal és szakmai kiadványokkal segítjük. A segédletek a fent említett napi elfoglaltságok területeihez, minden fontosabb tanulás-tanítást tervező dokumentumfajta (tanmenet, tematikus terv, óra- és foglalkozásillusztrációk) tekintetében segítséget adhatnak.



4. A tanulási-tanítási környezet a Komplex Alapprogramban

A Partnership for 21st Century Skills (2017) tanulmánya a tanulási környezet fogalmát az alábbiak szerint határozza meg: „**A tanulási környezet az a támogatókörnyezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz.**”

A tanulási környezet tehát az a hely, amelyben a tanulás történik (fizikai és virtuális környezet). Azonban a tanulás szót nem korlátozhatjuk csupán a „tananyag elsajátítására”. Az egyéni fejlődés, a szocializáció során különféle dolgokat tanulunk meg (értékeket, normákat, mozgásokat, műveleteket, hiteket, attitűdöket, verbális kifejezéseket), amelyek mind valamilyen kontextushoz köthetők. A Komplex Alapprogramban megvalósul annak a tanítási-tanulási környezetnek a kidolgozása, amely optimális a differenciált fejlesztés megvalósításához, és ösztönzi az iskolákat ennek megvalósítására.

A Komplex Alapprogramban a tanulási környezet támogató jellegű, az egyéni tanulási utakra fókuszáló. A Komplex Alapprogram tanuláselméleti háttérét (szociális konstruktivizmus) figyelembe véve a tanulási környezet mint szociális tér is megjelenik, melyben a világ megismerése szociális interakciókon keresztül valósul meg, nem pusztán ismeretátadásról szól (Mészáros és mtsai, 2015). A tudás konstruálásához szükséges a megfelelő, támogató tanulási környezet, melynek személyi és tárgyi feltételei is vannak. A Komplex Alapprogramban a tudáskonstruálás nemcsak az egyén (tanuló) szintjén jelenik meg, hanem közösségi (iskolai) folyamatként beszélünk róla. A tanulási környezetekkel kapcsolatos ajánlásokat figyelembe véve a tanulási környezet akkor támogatja a Komplex Alapprogramot, ha:

- érzelmileg biztonságos (elegendő hely, elegendő idő, az eszközök megléte, célszerű elhelyezése; szeretetteljes, elfogadó, megértő);
- stimuláló és ingergazdag (érdeklődés, meghallgatás, odafigyelés);



- ösztönző, pozitív, bátorító (bátorítás, támogatás, ösztönzés, dicséret, elismerés, nyitottság a gyermek jelzéseire, igényeire, érzéseire, gyermekismeret; öröm, büszkeség kimutatása);
- felfedező, alkotó (önállóság, próbálkozás lehetősége, felfedező, alkotó légkör biztosítása);
- aktív, mozgásos (szabadságérzet biztosítása);
- kreativitást ösztönző.

Az utóbbi években mind több kutatás (Józsa és Fejes, 2010; Lippai és Réti, 2011) világít rá az iskolai folyamatok, a teljesítmény, a motiváció környezeti meghatározóira. Ezek alapján a Komplex Alapprogramban az iskolai tanulási környezetnek a kreativitást ösztönző feltételek biztosítása javasolt:

- Biztosítsuk a kreatív problémamegoldáshoz szükséges idő- és térbeli feltételeket.
- Alakítsunk ki megfelelő komolyságú, de oldott, játékos, humoros légkört.
- Teremtsük meg a feszültség optimális mértékét.
- Erősítsük a szokatlanság kockázatának vállalásához szükséges önbizalmat.
- Teremtsük meg a konvergens és divergens gondolkodásmód megfelelő egyensúlyát.

Baloche (2005) a kooperatív tanulási formák és a kreativitás közti összefüggéseket tanulmányozva leírja azokat a szociális jellemzőket, melyek az önjutalmazó motivációt, és ezen keresztül a kreativitást erősítik; ezek a programban is szerepet kapnak:

- Kooperatív struktúrák
- Pszichés, érzelmi biztonság
- A méltányosság biztosítása
- Komplex tanulási lehetőségek
- Tanulóközpontú választási lehetőségek
- Interperszonális, kiscsoportos tanuláshoz szükséges képességek
- Viták, ellentétek a tanulás során



A Komplex Alapprogram Konceptiója

Ezek alapján elmondható, hogy érdemes olyan tanulási környezetet kialakítani, amelyben a tanulók olyan közegben töltik mindennapjaikat, amely a kreatív gondolkodás, problémamegoldás lehetőségének biztosításán keresztül motiválttá teszi őket, ezáltal eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot (Péter-Szarka, 2014).

Mindezek mellett érdemes figyelembe venni az ún. fizikai környezetet is, valamint azt, hogy melyek azok az alapvető feltételek, amelyek elősegíthetik a hatékony osztálytermi tanulást. A fizikai környezetet érintő területek, amelyek a Komplex Alapprogram megvalósításakor figyelembe veendők:

- Megvilágítás (természetes és mesterséges fény)
- A tanterem falának színe
- A berendezések mobilizálhatósága
- A környezetben lévő ingerek (pl. zaj)
- Ülésrend
- A rendelkezésre álló hely
- Ergonómiai szempontok (munkatér, látótér, optimális méretű bútorok, antropometria stb.)
- Esztétikai szempontok
- Környezet alakíthatósága
- Az iskola adottságainak megfelelő szabadtéri lehetőségek kihasználása
- Taneszközszer (pl. oktatást segítő eszközök)



5. A tanulói értékelés és eszközei a Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban

5.1. A pedagógiai értékelés a Komplex Alapprogramban

A korábbi fejezetben olvasható tanulásértelmezés alapján a Komplex Alapprogram épít a személyre szabott tanulás egyes elemeire és a szociokonstruktivista tanulásértelmezésre. Ez, a tanulói közösségbe ágyazott, de alternatív utakat kínáló tanulási folyamat fokozottan igényli a pedagógustól, hogy világosan lássa a tanulási célokat, a tanulási eredményeket (elérendő kompetenciákat), hisz ez teszi számára lehetővé az **eltérő tanulási utak tervezését**, majd **értékelését**. A Komplex Alapprogram kontextusában pedig a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését.

A Komplex Alapprogram keretei között dolgozó pedagógus tehát másképp, a program céljainak megvalósítása támogatása érdekében értelmezi a tanulástámogatás, a tanulásszervezés folyamatát, s ez vezet el az értékelés módjának megváltoztatásához is.

A tanulást támogató értékelés ezért nem értelmezhető önmagában, csak a tanulási-tanítási folyamat részeként, mivel az értékelés e komplex rendszer része. Fontos tehát, hogy a Komplex Alapprogrammal dolgozó pedagógusok **egyben lássák a tervezés, a tanulástámogatás és az értékelés folyamatát**. Ehhez az szükséges, hogy

- az értékelés folyamatosan kövesse és támogassa a tanulási folyamatot, s ezáltal nyisson lehetőséget a tanulóhoz igazodó továbblépés megtervezésére,
- a diák, amennyire ezt a kontextus, a diák felkészültsége lehetővé teszi, maga is aktív szereplője legyen, vegyen részt az értékelési folyamat megtervezésben, kivitelezésben,



A Komplex Alapprogram Koncepciója

- az értékelés ne csupán az ismeretek reprodukív számonkéréseként szolgáljon, hanem teremtsen lehetőséget a fejlesztendő kompetenciák változásának megismerésére, hiszen a cél a tudás konstruálása és nem reprodukálása,
- olyan helyzetekben kell az értékelésnek történnie, amelyek életszerűek, reálisak, vagyis az iskolán kívüli valós problémahelyzetekre is utalnak.

Mindezek alapján az értékelés ilyen megközelítése azért is támogatja a tanulási folyamatot, mert nem csupán megállapításokat akar tenni a tanuló teljesítményével kapcsolatban. Emellett az is célja, hogy a fejlődését **értelmezze**, s ez alapján **döntéseket hozzon/hozzanak** a továbblépés módjáról. A korai iskolaelhagyás esetében ez a beavatkozás egyik kulcselemévé válhat, hiszen gyakrabban és eltérő kontextusokban kaphat jelzést a pedagógustól a diák tanulásának alakulásáról. A fenti elvárásoknak az értékeléssel foglalkozó szakirodalom alapján a tanulást támogató értékelés tesz eleget.

5.2. A tanulást támogató értékelés²⁵

A meglevő szakmai viták ellenére (pl.: Black és William, 1998; Vidakovich, 2005; Bognár, 2006; Lénárd és Rapos, 2009) mára széles körben elfogadott az OECD definíciója, amely szerint: „**a fejlesztő értékelés (tanulást támogató értékelés) a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása**” (Bognár, 2006, 19.). Ez jelenti:

- a tanulók bevonását a tanulási célok meghatározásába,
- a diákok támogatását abban, hogy megismerjék és megértsék a követelményeket, ezzel is segítve, hogy azok céljaikká is váljanak,
- a diákok ösztönzését az önértékelésre,

²⁵ A fejezet az alábbi szakirodalmak felhasználásával készült a szerzők hozzájárulásával:

Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2009): Fejlesztő értékelés. Gondolat, Budapest.

Rapos Nóra (2009): A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben. Pedagógusképzés. 2-3. sz. 221–238.o.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2006): MAG-tár. Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez, OFI, Budapest.



- rendszeres visszajelzéseket, amelyek ráirányítják a tanulók figyelmét a továbblépés lehetséges formáira,
- a diákok megerősítését abban, hogy mindenki képes a fejlődésre,
- a visszajelzést, reflektálást a tanárok és a diákok részéről egyaránt (Black és William, 1999).

Azonban hangsúlyozzuk, hogy a tanulástámogató értékelés nem az egyetlen útja a tanulók hatékony értékelésének, hiszen bizonyos feltételek esetén más értékelési módszerek is hatékonyak. A korai iskolaelhagyás okait ismerve (vö.: 1. fejezet) kiemelt jelentősége van a tanulási út rendszeres, egyéni célokhoz is kötött, részletes támogatásának, és ez leginkább a tanulást támogató értékelés módszertanával lehetséges.

5.3. Tanulást támogató értékelés a Komplex Alapprogramban

5.3.1 Az alapelvek kapcsolata a tanulást támogató értékeléssel

Mivel a Komplex Alapprogram rendszerként definiálja önmagát, így a program egészére vonatkozó alapelveknek az értékelés tekintetében is értelmezni kell. Így a továbbiakban a **tanulók értékelésére vonatkoztatva értelmezzük** a bevezetőben bemutatott **alapelveket**.

Adaptivitás

- A tanulást támogató értékelés során a pedagógus minden egyes tanulóra önálló személyiségként tekint, így elfogadott a különböző tanulási eredmények meghatározása egy csoporton belül.
- Az értékelés a tanulók egyéni tanulási útjának támogatását szolgálja elsődlegesen, ezért módszertanilag is változatos formákban jelenik meg.

Komplexitás

- A Komplex Alapprogram olyan komplex személyiségfejlődést támogató program, amelyben a kognitív, affektív, szociális fejlődés egyaránt értékes, így az értékelés sem korlátozódik a kognitív teljesítményekre.
- A Komplex Alapprogram a tudást komplex fogalomnak tekinti, így az értékelés során törekszik az ismeretekén túl a képességek és attitűdök értékelésére is.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

- A tervezés, a tanulási folyamat támogatása és az értékelés egy komplex rendszerként jelenik meg a pedagógus munkájában, vagyis az értékelés is a tervezési folyamat része a tanulás támogatása érdekében.
- Mivel a pedagógus komplex pedagógiai hatásrendszerként értelmezi tevékenységét, amelyet tanórán és tanórán kívüli is képvisel, így az értékelés sokféle módon történik és sokféle tevékenységre irányul.
- Az intézményi értékelési rendszer kialakítása során a módszerek komplexitására és az adott intézményben releváns módszerek komplex rendszerének bevezetésre törekszik, hiszen bizonyos feltételek esetén többféle értékelési eljárás is megfelelőnek bizonyulhat.
- Az értékelés különböző szereplők értékelő munkájának eredménye (pedagógus, diák, társak, vagy akár a szülők).

Közösségi lét

- Az értékelés folyamatában a tanuló potenciális partner, az elvárások értelmezője is, így a pedagógus és diák között zajló értékelő beszélgetések, reflexiók alapozzák meg a közös tanulási/értékelési folyamatot.
- Az osztálytársak aktív bevonása az értékelési folyamatokba elősegíti a társas helyzetek jobb megértését, a kedvezőbb osztálytermi klíma kialakulását.
- A változatos és a sokféle értékelési mód segít abban, hogy a diákok megtanuljanak figyelni a másokra, jobban értsék a társas helyzeteket, így biztonságban érezzék magukat az osztályteremben.
- A csoportban vagy párban végzett értékelés fejlesztően hat a diákok szociális kompetenciájára.

Tanulástámogatás

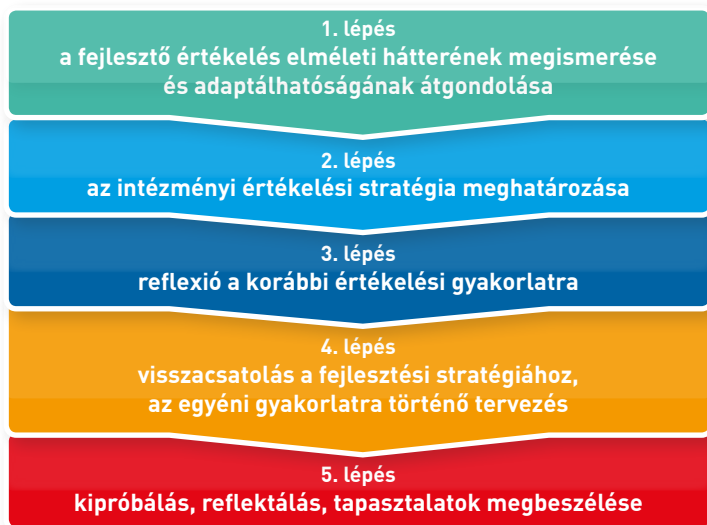
- Mivel a Komplex Alapprogram tanulásértelmezése mind a személyre szabott pedagógia, mind a szociális konstruktivizmus alapján a tanulási folyamat lényegi elemének az emberek közti interakción alapuló tudáskonstrukciót és a tudásmegosztást tekinti, így az értékelési folyamat is interakciókra épül.
- A saját tanulási céljaikat ismerő, értő diákoknak nincs mindig szükségük a tanári jelenletre, képesek önálló munkára, egyben arra, hogy felelősséget vállaljanak saját fejlődésükért. A világos, mindenki számára érthető elvárások erősítik a tanulók kompetenciaérzését, segítik az önálló munkavégzését.



- A tanulást támogató fejlesztő célú értékelés (diagnosztikus, formatív, szummatív), azáltal, hogy elsődleges célja nem a minősítés, a tanulói sikereket támogatja, így a diákok megélik, hogy képesek az önálló vagy társas helyzetben történő tanulásra.

5.3.2 A tanulást támogató értékelés intézményi bevezetése

A fejlesztő értékelés mindennapos alkalmazására nem lehet az egyik napról a másikra áttérni. Ez egy hosszú fejlesztési folyamat eredménye lehet, melyben minden szereplőnek megvan a maga útja és tempója. Fontos, hogy megértsük, a változás kisebb, de tudatosan felépített, sikeres lépések sorozata. Vagyis a tanulást támogató értékelés bevezetése, megerősítése egy helyi szintű adaptációs folyamat, melyet a helyi kulturális, szakmai hagyományok befolyásolnak. Ez az oka annak, hogy az értékelési repertoár kialakításában az optimális út megtalálása csak intézményi szinten dőlhet el. A változás minden esetben csak rendszerszerű lehet, melynek egy eleme az általunk most kiemelt fejlesztő értékelés.



5. sz. ábra: A fejlesztőértékelés javasolt lépései



5.3.3 A tanulást támogató értékelés osztálytermi gyakorlata a Komplex Alapprogramban

A fejlesztő értékelés módszertana igen gazdag konkrét javaslatokkal is szolgál. Az alábbiakban a tanulást támogató értékelés módszerválasztásához szolgáló szempontokat állítjuk a középpontba.

Miért értékelünk?

A tanulást támogató értékelés **középpontjában a gyermek tanulásának, fejlődésének támogatása** áll. Ennek **egyik kulcseleme a diák előzetes tudásának, érdeklődésének, fejlődési ütemének megismerése, elemzése**. A tanulást támogató értékelés és a köré épített tanulásszervezési eljárások alkalmazása abban különbözik a diagnosztikus (felmérés értelmében) értékeléstől, hogy elsősorban a megelőző szemléletet vallja. A diagnosztikus értékelés gyakoribb a deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását (korrepetálás, nívcsoportos bontás, „kéességeek” alapján szervezett csoportbontás) előtérbe helyező, a felzárkóztatásra kiemelt figyelmet fordító pedagógiákban (Bognár, 2006).

Másik kulcseleme az, hogy a diák **megtanulja saját tanulási tevékenységét elemezni, megfigyelni, ha szükséges megbeszélni másokkal a siker és a kudarc okait**. Az eredményes tanulás ilyen önvizsgálatok (önértékelés) és eszmecsere (társ- és tanári értékelés) során válik megfoghatóvá, ahol a tanulók maguk is megtanulják a reflektálást.

Mit értékelünk?

A Komplex Alapprogramban a tanuló egyéni fejlődésének támogatása a cél, s ez a folyamat számos tanulási utat feltételez, így az értékelendő tartalommal együtt más és más lesz diákonként a tanulás folyamata, s ez az **eltérő tanulási folyamat az értékelés egyik tárgya**.

Az **értékelés másik tárgya az elérendő és akár egyénenként különböző cél, amit különböző produktumokban is megtalálhat a pedagógus**.

Harmadrészt jelenti az ismeretközpontú megközelítésen túl a **kompetenciák fejlődésének értékelését**. Másrészt hangsúlyos szerephez juttatja a **kognitív képességek mellett a szociális kompetenciák megismerését, fejlesztését és értékelését** is.

Ki értékel?

A hagyományos tanítási-tanulási folyamat során csak elvétve kerül sor **tanári értékelésen kívül** más értékelési formák alkalmazására. A tanulást támogató értékelés során **kiemelt szerep jut az ön- és társértékelésnek** is. Ennek során nem csupán megsokszorozódik az értékelési alkalmak száma, hanem a diákok tisztában



lesznek erősségeikkel és gyengeségeikkel; képessé válnak saját tanulási célok kitűzésére; megválaszthatják a továbblépés irányát; tulajdonképpen felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért. A társértékelés nem csupán a szociális képességek fejlesztésének eszköze, hanem a tanulás szerves része, hiszen a diákok számára maguk és társuk értékelése hasonlóan tanulandó feladat.

Hogyan értékeljünk?

A diákok szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanulásszervezés során a pedagógusok módszereikben alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Ennek megfelelően **különbéle módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusban értékelik** a tanulók egyéni fejlődését. Törekedni kell olyan értékelési situációk megteremtésére, melyekben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, és egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket.

Mindezek alapján jól érzékelhető, hogy a Komplex Alapprogram a személyre szóló, a tanulást támogató értékelést preferálja, azonban elfogadja a százalékokban, osztályzatokban kifejezett teljesítményértékelést, ha annak a személyes fejlődésben is értelmezett az oka és a tanulási folyamatot is támogató következménye van.

A fejezet végén fontos kiemelni, hogy akárcsak a tanulásszervezés terén, az értékelésben is törekedni érdemes a digitális eszközök biztosította lehetőségek kihasználására, pl. online portfólió bevezetése vagy olyan programok, applikációk felhasználása, melyek gyors és azonnali visszajelzést adhatnak a diáknak bizonyos feladattípusok elvégzésekor.



6. A Komplex Alapprogram szolgáltatási portfóliója²⁶

A Komplex Alapprogram kidolgozása során kiemelt szempont volt, hogy a program bevezetése minél gördülékenyebben valósuljon meg az iskolákban, és ehhez minden feltételt biztosítson a projekt. A bevezetéshez kapcsolódóan az alábbi díjmentes szolgáltatásokat biztosítjuk az intézmények részére.

1. Pedagógus-továbbképzések

- » A képzéshez tartozó valamennyi segédanyag (tananyag, tanulási útmutató, résztvevői ütemterv, résztvevői szolgáltatások rendszere, segédanyagok, elégedettségi kérdőívek) a pedagógus-továbbképzésben részt vevők számára
- » Online tanulási környezet

2. Intézményi workshopok (pedagógusoknak, szülőknek, tanulóknak)

3. Szülői, tanulói tájékoztatók

4. Intézményvezetői felkészítések

5. Szakmai Támogató Rendszer (e-SZTR)

6. Szakmai anyagok

- Nevelési-oktatási program – KAK
- Tanítási stratégia – DFHT
- Alprogrami koncepciók (5 db.)
- Alprogrami eszköztár és feladatbank (5 db.)
 - » Foglalkozástervek
 - » Feladatgyűjtemények, linkgyűjtemény
- Tanítói-tanári kézikönyvek (8 + 16 db.)
 - » Feladatillusztrációk, példák
- Tankockák

²⁶ A szolgáltatási portfólió részletes tartalma az „Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez” című dokumentumban kerül kifejtésre



6.1. A pedagógusok tanulásának támogatása

Egy intézmény akkor tud a 21. század igényeinek megfelelő tanulási környezetet kialakítani, ha az ott dolgozó pedagógusok folyamatosan képzik magukat, fejlődnek a társadalmi és módszertani változásokkal párhuzamosan. Az egyéni tanulás mellett a szervezeti tanulás megvalósulása hatékonyan tudja támogatni a program bevezetését. Magyarországon gazdag képzési választék áll a pedagógusok rendelkezésére, de hiányosságuk, hogy a képzés befejezésével nincs, aki támogatná a megszerzett ismeretek alkalmazását, azoknak a gyakorlatba való átültetését. Továbbá ezek a képzések általában parciálisan, nem rendszerbe foglalva állnak a pedagógusok rendelkezésére. További jellemző, hogy az iskola egészére nézve sem alkotnak rendszert, az intézményvezető nehezen tudja optimálisan tervezni a pedagógusok kötelező továbbképzését. A pedagógusok részéről azonban egyre nagyobb az igény a módszertani színesítésre, kultúraváltásra, annál is inkább, mivel egyre több iskola találja szemben magát alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanulókkal. Projektünk a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését szem előtt tartva olyan pedagógus-továbbképzéseket ajánl, amelyek segítik a pedagógusokat az új feladatokkal szembenézni, ráirányítják a figyelmet a tanulók érdeklődésére és építenek a pedagógusok egyéni igényére, valamint korábbi módszertani kultúrájukra. A képzések része a szervezeti tanulás támogatása, ahol a két alapozó képzés (a Komplex Alapprogram Konceptiója; Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban) intézményi keretek között valósul meg, biztosítva a tantestület közösségi tanulását. Az alapozó képzések reflektálnak a helyi szintű kérdések megválaszolására.

Mivel egyre több iskola találja szemben magát alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanulókkal, a projekt a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését szem előtt tartva olyan pedagógus-továbbképzéseket ajánl, amelyek építenek a tanulók érdeklődésére, a pedagógusok egyéni igényére és korábbi módszertani kultúrájára. A Komplex Alapprogramban a pedagógusok képzésének a célja, hogy szemléletbeli és pedagógiai, módszertani kultúraváltás következzen be a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok sikeres nevelésének, oktatásának tekintetében. A képzések tantestületi szinten, a pedagógusközösség egészét érintve szerveződnek. Cél, hogy a képzés hatására olyan helyi és intézményi működési gyakorlat alakuljon ki, amely az oktatási eredmények, a minőség javítására ösztönöz. Javulás akkor következik be, ha mind a vezető, mind a pedagógusok megfelelő tudással rendelkeznek a nevelés-oktatás folyamatairól. A beavatkozás által elért eredmény akkor lesz a pedagógusok által elfogadott, valamint hosszú távon működőképes, fenntartható, ha hatékonysága megmutatkozik. A Komplex Alapprogram a képzésein keresztül ehhez nyújt segítséget.



A Komplex Alapprogram Konceptiója

A pedagógusok felkészítésének a feladatai

Mind a tanári, mind a vezetői kompetenciák fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír a program megvalósítása tekintetében.

A tanári kompetenciák fejlesztése tekintetében a Komplex Alapprogram szerint tanító pedagógusok jártasak lesznek a tanulók érdeklődéséhez és erősségeihez igazított feladatok megtervezésében, a tanítási folyamat szervezésében, valamint az értékelésben. Képesek olyan feladatok kijelölésére, amelyek építenek a tanulók meglévő képességeire, tapasztalataira, tudására.

A vezetői kompetenciák fejlesztése tekintetében a Komplex Alapprogram iskolában a vezető fontos feladata, hogy képes legyen motiválni kollégáit és leggyőződésebben megszervezni az iskolában folyó munkát, támogatni a pedagógusok továbbképzését a program keretein belül. Mivel a képzésben részt vevő iskolák eltérő szinten állnak szervezeti fejlettség szempontjából, ésszerű több csoportba sorolni őket a hatékony fejlesztés érdekében (lásd fentebb).

A képzés gyakorlati megvalósítása

A Komplex Alapprogram sikeres működésének egyik feltétele, hogy a programot bevezetni kívánó iskolák pedagógusai azonosuljanak a program céljaival. Mivel az iskoláknak a projektbe történő belépése önkéntes, ezért a megfelelő kommunikáció, tájékoztatás elengedhetetlen. A pedagógusok képzésekor a hangsúly az interaktivitásra, a képzésben való aktív részvételre, a használható tudásra helyeződik.

A projekt során 7, egyenként 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzés lesz kidolgozva. A képzések blended learning tanulásszervezéssel valósulnak meg, azaz a képzéseknek lesznek kontakt és távoktatási elemei is. Online és offline tananyag is készül, mely a képzésben részt vevők ismeretszerzését segíti.

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskola pedagógusainak tanulástámogatása

A Komplex Alapprogram azokban az iskolákban lesz sikeres, ahol mind a vezető, mind a pedagógusok kielégítő tudással rendelkeznek a nevelés-oktatás folyamatairól. A Komplex Alapprogramban a pedagógusok tanulástámogatásának a célja, hogy szemléletbeli és pedagógiai, módszertani kultúráváltás következzen be a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok sikeres nevelés-oktatásának tekintetében. Ehhez a program képzési portfóliójában szereplő 7 képzés áll rendelkezésre (egyenként 30 órás akkreditált továbbképzés). A két alapozó képzés (KAK, DFHT) minden pedagógusnak javasolt, hiszen ezek vezetnek be és adnak stabil alapot az alprogrami képzésekhez. A program mind az öt alprogramjához egy-egy kép-



zés áll a pedagógusok rendelkezésére, melyből kettőben való részvételt javasoljuk. A képzések tantestületi szinten, a pedagógusközösség minél magasabb létszámának bevonásával szerveződnek.

A pedagógusok felkészítésének feladatai

Mind a tanári, mind a vezetői kompetenciák fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír a program megvalósítása szempontjából. A **vezetői kompetenciák** fejlesztése a programhoz kapcsolódó tankerületi tájékoztatókon, intézményi műhelyeken, valamint az intézményvezetői felkészítésen valósul meg. A **tanári kompetenciák fejlesztése** tekintetében a Komplex Alapprogram szerint tanító pedagógusok jártasak lesznek a tanulók érdeklődéséhez és erősségeihez igazított feladatok megtervezésében, a tanítási folyamat szervezésében, valamint az értékelésben. Képesek olyan feladatok kijelölésére, amelyek építenek a tanulók meglévő képességeire, tapasztalataira, tudására.

A **vezetői kompetenciák fejlesztése** szempontjából a Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban a vezető fontos feladata, hogy motiválja kollégáit és a lehető leggyorsabban szervezze meg az iskolában folyó munkát, támogassa a pedagógusok továbbképzését a program keretein belül. Mivel a képzésben részt vevő iskolák eltérő szervezetfejlettségi szinten állnak, a Komplex Alapprogramban a képzések megkezdése előtt a Mérés és Értékelés munkacsoport online szervezeti diagnózist készít, melynek célja a képzések optimalizálása a képzésben részt vevők előzetes ismereteit és igényeit figyelembe véve. A felmérés kiterjed a korábbi fejlesztési tapasztalatokra, programokra, melyet bevezetett, vagy melyben részt vett az iskola. Felméretik továbbá az innovációs hajlandóság is, valamint azon képzési területek, melyekben az iskola pedagógusainak előzetes tapasztalatai vannak. Az eredményekre épülve a Komplex Alapprogram képzéseinek fókuszát azokra a területekre lehet fordítani, melyek alacsonyabb szinten jelennek meg az érintett pedagógusok esetében.

A képzés gyakorlati megvalósítása

A Komplex Alapprogram sikeres működésének egyik feltétele, hogy a programot bevezetni kívánó iskolák pedagógusai azonosuljanak a program céljaival. Mivel az iskoláknak a projektbe történő belépése önkéntes, ezért a megfelelő kommunikáció, tájékoztatás elengedhetetlen. A pedagógusok képzésekor a hangsúly az interaktivitásra, a képzésben való aktív részvételre, a használható tudásra helyeződik.

A program megvalósítása során 7 [db], egyenként 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzés áll a programban részt vevő pedagógusok rendelkezésére. A képzések blended learning tanulásszervezéssel valósulnak meg, azaz a képzéseknek



A Komplex Alapprogram Konceptiója

lesznek kontakt (20 óra) és távoktatási (10 óra) elemei is. Online és offline tananyag is készül, mely a képzésben részt vevők ismeretszerzését segíti.

A Komplex Alapprogram kötelező képzései:

- (1) Komplex Alapprogram
- (2) Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban – DFHT

A Komplex Alapprogram kötelezően választható (minimum 2) képzései:

- (3) Digitális alapú alprogram
- (4) Testmozgásalapú alprogram
- (5) Logikaalapú alprogram
- (6) Művészetalapú alprogram
- (7) Életgyakorlat-alapú alprogram

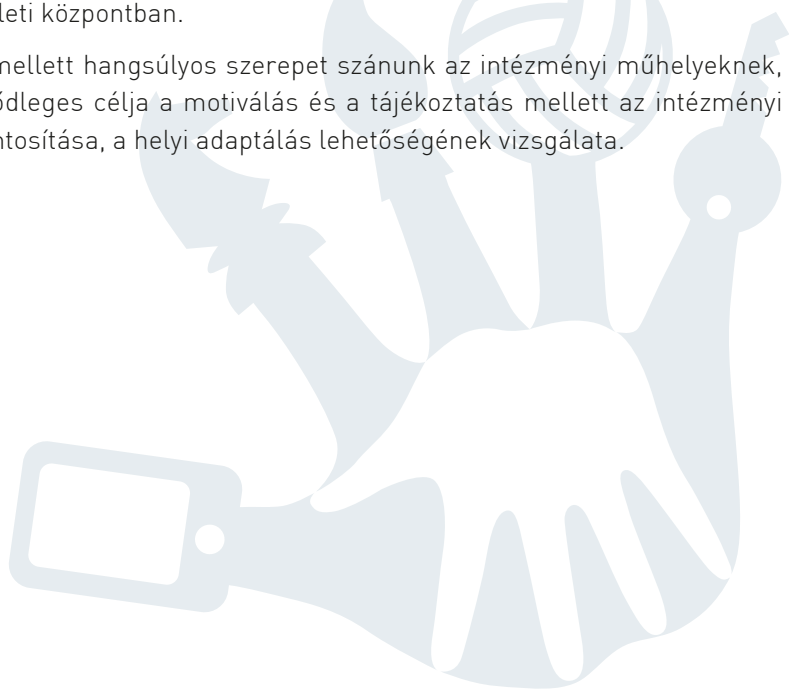
A kontaktképzések során cél a szociális kompetenciák fejlesztése, a kapcsolatépítés, a szemléletformálás, a gyakorlati módszerek elsajátítása és kipróbálása, a tapasztalatok megbeszélése, reflexiók megfogalmazása és értelmezése, valamint a tanárok pedagógusi kompetenciáinak és transzverzális készségeinek fejlesztése. A kontaktképzési napok sajátossága az egymástól tanulás elősegítése, közös élmények szerzése. A távoktatás az elméleti részek önálló értelmezését, feldolgozását támogatja, lehetőséget biztosít a képzés során tanultak gyakorlati alkalmazására, valamint szervezeti diagnózist és egyéni fejlesztési terv készítését is magába foglalja. A távoktatást a képzők tréneri tevékenységgel támogatják.

A képzések szintjei, ütemezése és kivitelezése

- A kötelező képzések elsősorban tantestületi szinten és helyszínen (intézményi) tervezettek, a választhatók pedig létszámtól függően, összevonva, egy-egy járási székhelyen vagy tankerületi központban (képzési központban) valósulnak meg.
- A képzések párhuzamosan, több képzési helyszínen és képzési csoportban történnek.
- A képzés a Komplex Alapprogrammal és aztán a DFHT-képzéssel indul, a további sorrend tetszőleges.



- A képzések mellett hangsúlyos szerepet szánunk az intézményi műhelymunkáknak, amelyek elsődleges célja a motiválás, a tájékoztatás mellett az intézményi feladatok pontosítása, a helyi adaptálás lehetőségének vizsgálata, valamint a bevezetéssel összefüggő tapasztalatok felmérése.
- 2018. első félévében a fejlesztésben részt vevő szakemberek képzése, valamint a képzők képzése valósul meg.
- 2018. júliusig 60 pilot iskola tantestületének a bevonása (minimálisan 80%-os arányban), pedagógusonként 4 x 30 órás képzés keretében.
- 2021.szeptemberig 1500 iskola megszólításával valósul meg az országos bevezetés.
- A pedagógusok 2 kötelező és 2 szabadon választható képzésben vesznek részt térítésmentesen az alábbi képzések keretében:
- A képzések összességében 8 kontaktnapot (4 képzés x 20 kontaktórát, 2 kontakt-nap) jelentenek a pedagógusok képzése szempontjából.
- A kötelező képzések elsősorban tantestületi szinten és a helyszínen tervezettek, a választhatók pedig létszámtól függően, összevonva, egy-egy járási székhelyen vagy tankerületi központban.
- A képzések mellett hangsúlyos szerepet szánunk az intézményi műhelyeknek, amelyek elsődleges célja a motiválás és a tájékoztatás mellett az intézményi feladatok pontosítása, a helyi adaptálás lehetőségének vizsgálata.





7. Szakmai háttértámogatás, fenntarthatóság

A program céljainak megvalósítása, a minőség és a fenntarthatóság biztosítása az alábbi szempontok szerint történik:

- A Komplex Alapprogram elterjesztésének támogatása;
- A differenciált, személyközpontú nevelés-oktatás támogatása, a nyitottságra ösztönző intézményi nevelés-oktatás pedagógiai eszköztárának fejlesztése;
- A pedagógiai kultúraváltás elősegítése, a pedagógusképzési tartalmak megújítása;
- A fentiekhez kapcsolódó pedagógusképzési és továbbképzési tartalmak megújítása;
- A hálózatoság és kollaboratív szemlélet előtérbe helyezése.

A program szakmai háttértámogatása:

- A kidolgozásban, kipróbálásban részt vevő intézmények képesek és készek folytatni a nevelési-oktatási programok alkalmazását a projekt lezárását követően is (Varga, 2015, 132);
- Intézményvezetők felkészítése;
- A pedagógusok számára nyújtott tanácsadás, folyamatos, egyénre szabott támogató, mentoráló tevékenység szükséges, hogy megvalósuljon szakmai fórumok és fejlesztő műhelyek révén (Falus, 2002); a pedagógusok tevékenységére, nézeteire, személyére reflektáló, a mentorok és a megvalósítók, valamint a különböző megvalósítók közös tevékenységére épülő folyamatos szakmai háttértámogatás.
- Szükséges, hogy a folyamatos pedagógiai szakmai támogatás együttműködjék (konzultációk és folyamatos egyeztetések formájában) a résztvevőkkel.



A program fenntarthatóságát meghatározó tényezők:

A fenntartást döntően befolyásoló tényező az időbeliség (hány éven keresztül fenntartandó a program és a fenntartási időszak folyamatos vagy véges). A programok további fenntartásának gátja lehet a forráshiány, amely a foglalkozásokhoz szükséges eszközökben, helyiségek szükségletében jelentkezik (Varga, 2015, 132). A fenntarthatóság kérdésköréhez kapcsolódik az implementálhatóság témája. A programfejlesztés kiemelt célja, hogy az itt fejlesztett programok elterjeszthetők és széles körben alkalmazhatók legyenek. A más intézményekben is alkalmazhatónak vélt elemek megítélési feltételei általánosságban: a program alapos megismerése, a programok fejlesztésében szerepet vállaló intézményekkel való kapcsolattartás, valamint az anyagi feltételek biztosítása (az alkalmazáshoz szükséges eszközök) (Varga, 2015, 132).

A hálózati működés támogatásának kulcsszereplője iskolánként egy, a feladatra a program során felkészített pedagógus, aki munkája végzéséhez képzési és önképzési támogatást kap a program előkészítő fázisában és folyamatában is. A hálózatépítés a fejlesztés során strukturált elképzelés mellett, szakaszosan valósul meg. Az aktuális szereplők azonosítják az adott szakasz konkrét feladatait és azok értelmezését támogató, megválaszolandó kérdéseket. Az iskolák közötti hálózatosodást segíti elő egy intranetes rendszer, mely egyszerre biztosítja a szakmai munka kereteit és teszi átláthatóvá a munkát a projekt irányítói, megvalósítói és a folyamatokat ellenőrzők számára egyaránt (Varga, 2015, 11).

A programok fenntarthatóságával és szakmai háttértámogatásával kapcsolatban az egyik legfontosabb indikátor, hogy a kidolgozásban, kipróbálásban részt vevő intézmények tudják-e folytatni a nevelési-oktatási programok alkalmazását a projekt lezárását követően is (Varga, 2015, 132).

A szakmai háttértámogatás a Komplex Alapprogram fenntarthatósága és minőségbiztosítása érdekében kifejtett tevékenység, tanácsadás, amely fejlesztő műhelyek révén valósulhat meg. Fontos, hogy a szakmai háttértámogatás akcióalapú, dinamikus folyamatba ágyazott modellben, a megvalósítók bevonásával történjék.

Szükséges, hogy a pedagógusok elfogadják a fejlesztők által képviselt alapelveket: a személyre szabott pedagógia alkalmazását; a differenciált, heterogén tanulócsoportokban történő fejlesztést; a kooperatív alapelveken alapuló együttműködést; az együtt tanulást; a kompetencia alapú megközelítést tekintse a programfejlesztés és a gyakorlat alapjának. Ez segíti a hátránykompenzációt és a korai iskolaelhagyás megelőzését, a figyelem ráirányítását a változó és sokféle tanulói szükségletre, és az ehhez igazodó célmeghatározásokra.



A Komplex Alapprogram Kon koncepciója

A célok megvalósulását támogató feltételek:

- A tanulói sokféleség kezelését előtérbe helyező, a tanuló bevonására és erősségeire építő tanulást biztosító iskola gondolata a nevelés-oktatás egyik forrása és erőssége.
- A konstruktivista pedagógia elveit alkalmazó pedagógiai koncepció mint stratégia alkalmazása.
- Annak elfogadása és implementációja, hogy a tanuló a tanulási folyamatban aktív, saját tudását konstruálni képes.
- A pedagógus háttértámogatása a szerepváltásban: nem a tananyag közvetítésére és a megmaradás vizsgálatára fókuszál, hanem a tanuló aktív szerepére a saját tudása – képességei, készségei és attitűdje – alakításában.
- A formatív értékelés állandó visszacsatolás formájában és ennek háttértámogatása
- A folyamat megfigyelése iránti igény felkeltése (a formatív értékelés támogatása a szummatív helyett), azzal a céllal, hogy a legmegfelelőbb visszajelzések lehetőségeinek keresése váljék a tanítási folyamat szerves részévé.
- Az értékelésben a tanuló részvétele, aktív közreműködése a saját és a társak teljesítményének a megítélésében.

A programban részt vevők szakmai fóruma mint a fejlesztés mozgatója lép fel, amelynek szerepe a folyamatos, szakmai tartalmú, iteratív és párbeszédre építő kapcsolattartás. A szakmai fórum működése támogatja a témák közötti koherencia megteremtését, a lehetséges szinergiák megtalálását. Itt történik a közös prioritások megfogalmazása és a fejlesztés keretrendszerének kialakítása, az aktuális verziók iterálással támogatott átgondolása és kidolgozása.

A szakmai tanácsadó testület és a munkacsoport együttműködése a program szintjén problémafeltáró konzultációk és folyamatos egyeztetések formájában valósul meg, a visszajelzések, a kutatás, a fejlesztés és innováció közötti kapcsolódások figyelembevételével; valamint a reflektivitásra való igény felkeltésével, és a reflektivitás két irányának támogatásával. Ez a két irány: 1) a pedagógusoknak a konkrét feladatvégzéshez kapcsolódó történéseire (modulírás kipróbálása, multiplikációs tevékenység, hálózati együttműködés), 2) a másik a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzése (Varga, 2015).



A projektmegvalósítás fenntartási szakaszában kiemelt jelentősége van négy tényezőnek:

- A szakpolitikai és fejlesztéspolitikai szereplők bevonása az egyeztetési mechanizmusok működtetésébe azért, hogy a fejlesztések illeszkedjenek a szakpolitikai és fejlesztéspolitikai prioritásokhoz és koncepciókhoz;
- A szakmai szervezetekkel, szakmai és fejlesztő műhelyekkel való együttműködés lehetőségeinek megteremtése azért, hogy a programok bevezetésének fejlesztési tevékenységei megfelelő tartalmak szerint menjenek végbe, hogy a tevékenységeket a meglévő tapasztalatok megosztásával tudjuk támogatni;
- A szakmán kívüli környezet megértetésének, illetve a társadalmi elfogadtatásnak elérése érdekében intenzív, az eredményeket is bemutató párbeszédnek kialakítása a szakmai és a közérdekű médiában;
- A mérések és az értékelés következtetéseinek beépítése a szakmai programba.

A program fenntarthatóságát döntően befolyásoló tényező a fenntarthatóság időbelisége. További fontos elem a fenntarthatóság esetében annak értékelése, hogy a közösség megfelelően támogatja-e és milyen szinten támogatja a program fennmaradását. Ehhez elengedhetetlen a program elemeinek folyamatba ágyazott és ciklikus hatás- és bevélsz vizsgálata. Ennek elérése érdekében egy fenntarthatósági terv készítése szükséges a fenntarthatóság célképzetének rögzítéséhez, valamint annak megfogalmazásához, hogy milyen erőfeszítések szükségesek a fenntarthatósági cél eléréséhez. Tartalmaznia kell azokat a megfontolásokat, hogy a célok kitágíthatók vagy változtathatók-e, mit tesz a fejlesztői csoport a célok eléréséhez, de a kezdeményezés jelenlegi struktúrájára vonatkozó információkat egyaránt.

A programok további fenntartásának gátja lehet a forráshiány. Ez a foglalkozásokhoz szükséges eszközökben, helyiségek szükségletében jelentkezik (Varga, 2015, 132). Szükséges kitérni arra, mely források állnak rendelkezésre a részvétel folyamatos biztosításához, a megvalósításban való rendelkezésre állásához. Ez egyidejűleg magában foglalja azt is, hogy a programnak milyen a jelenlegi finanszírozási bázisa. Szükséges sorra venni a fenntarthatóság lehetséges veszélyeit és egyidejűleg a célcsoport figyelmének felkeltési módjait (a motiválás, a bevonódás mértékének növelése).

A fenntarthatóság kérdésköréhez kapcsolódik az implementálhatóság témája. A programfejlesztés kiemelt célja az itt fejlesztett programok elterjeszthetősége és széles körben való alkalmazhatósága. Ennek feltételei: 1) a program alapos



A Komplex Alapprogram Kon koncepciója

megismerése, 2) a programok fejlesztésében szerepet vállaló intézményekkel való kapcsolattartás; 3) valamint az anyagi feltételek, az alkalmazáshoz szükséges eszközök biztosítása (Varga, 2015, 132).

A szakmai háttértámogatás biztosítja a produktumok, eredménytermékek alkalmazásához szükséges fejlesztő javaslatokat, nyomon követi, hogy léteznek-e már hasonló fejlesztések, és melyek azok a specifikumok, amelyeket kifejezetten a Komplex Alapprogram tud kizárólagosan biztosítani. A szakmai háttértámogatás során a program koncepciójából levezetett kritériumok szerint történik a minőség biztosítása, az eredménytermékek alkalmazása, az iskolafejlesztő programok, jó gyakorlatok felmutatása. A fenntartás során a követelményeknek való megfelelés monitorozása, a koncepció alapvetéseinek való megfelelés folyamatos vizsgálata történik. A program fenntarthatóságához szorosan hozzátartozik az eredmények, fejlesztések és termékek hozzáférési egyenlőségének biztosítása, a sajátos igények, fogyatékkal élők kiszolgálása, környezetvédelmi szempontok és a sérülékeny csoportok megszólítása, a fejlesztésekhez való térítésmentes hozzáférés biztosítása. A program promóciója, az eredmények kommunikációja (pl. szociálismédia-felületeken), a fejlesztések disszeminációja (internet, intranet, weboldal) a hálózati adottságok kiaknázása segítségével valósul meg.

A koncepció alapelveiből levezetett és a projekt fenntarthatóságért felelős stratégiai elemek biztosítása a fenntartási időszakban és a szakmai háttértámogatás során történik. Ezt nagyban szolgálja, ha a Komplex Alapprogram már működő program részévé válik, oly módon is, hogy más szervezetek már működő programjait interiorizálja a projektbe vagy önmaga válik más programok részévé. A fenntarthatóságot szolgálja még a pályázati, valamint további forrásszerzési tevékenység folytatása, így támogatók, szponzoráció beszerzése a fenntartási időszak alatt (a külső cégek szerepe fontos). Ugyanígy az alacsony bérű foglalkoztatottak alkalmazása és a munkaerő cseréje (diák, önkéntes, közösségi felajánlás alapján). További szempont a „harmadik fél”, azaz olyan szereplők bevonása, akik nem közvetlenül kapcsolódnak a megvalósításhoz, így a pedagógusi diplomával még nem rendelkezők, a tanári felkészítésben résztvevők, valamint az iskolában nem tanári munkakörben foglalkoztatottak (iskolapszichológus, pedagógiai asszisztens) bevonása a program fenntartásába.

Mindezekre építhető a minőség folyamatba ágyazott biztosítása, amely a visszajelzések kinyerése és beépítése folytán folyamatos javulást idéz elő.

A hálózati működés támogatásának kulcsszereplője iskolánként egy, a feladatra a program során felkészített pedagógus, aki munkája végzéséhez képzési és önképzési támogatást kap a program előkészítő fázisában és folyamatában is.



A hálózatépítés a fejlesztés során strukturált elképzelés mellett, szakaszosan valósul meg, amelyben az aktuális szereplők azonosítják az adott szakasz konkrét feladatait és azok értelmezését támogató megválaszolandó kérdéseket. Az iskolák közötti hálózatosodást segíti elő egy intranetes rendszer, mely egyszerre biztosítja a szakmai munka kereteit és teszi átláthatóvá a munkát a projekt irányítói, megvalósítói és a folyamatokat ellenőrzők számára egyaránt (Varga, 2015, 11).

A fejlesztések fenntarthatóságát alapvetően három tényező határozza meg: a rendelkezésre álló anyagi források, a jogszabályi keretek és a fejlesztéseket befogadó szakmai közeg (Varga, 2015: 15). Ezekre folyamatba ágyazottn, permanens akció, reflexió (mérés, értékelés), beavatkozás szükséges. Az alábbiakban a beavatkozások pontjait mutatjuk be az alábbi séma szerint:



6. sz. ábra: Fenntarthatóság, minőségbiztosítás és szakmai háttértámogatás megvalósításra vonatkozó (akció)terv/modell javaslata



8. A Komplex Alapprogram mérése és értékelése

A Komplex Alapprogram a köznevelés rendszerének általános iskolai szegmensében megvalósuló pedagógiai módszertani fejlesztések biztosításával a korai iskolaelhagyás arányának csökkentését célozza. Ennek megfelelően a Komplex Alapprogram keretében megvalósuló tevékenységek – a pedagógus-továbbképzések, az újszerű tanulásszervezési módok terjesztése vagy a szervezetfejlesztési törekvések – a korai iskolaelhagyás összefüggésrendszerében értékelendők.

A fejlesztési célú támogatások sikeres megvalósításának feltétele a tényeken alapuló koncepcióalkotás, a változások nyomon követése és a korrekciók lehetőségét megalapozó információszolgáltatás a projektvezetés számára. Ennek megfelelően a Komplex Alapprogramon belül a monitorozás, mérés és értékelés feladatkörének ellátására önálló munkacsoport szerveződött. A Mérés, Értékelés Munkacsoport (MÉM) a projekt folyamataihoz illeszkedően jelzi, hogy a kitűzött célok milyen módon és mértékben valósulnak meg. A MÉM által végzett adatfelvételek és azon alapuló elemzések a Komplex Alapprogram által generált változásokat több kontextusban is értelmezik, így az oktatási rendszer egészében, az egyes partnerintézmények működésében, valamint a Komplex Alapprogram pedagógiai ajánlásainak megfelelően alakított iskolai tanítási-tanulási folyamatban mutatják be a változásokat.

A MÉM a korai iskolaelhagyás preventív kezelhetőségének bemutatásával követi az Európai Unió Tanácsának ajánlásait, amely megfogalmazta, hogy **„a korai iskolaelhagyás sikeres megelőzéséhez helyi, regionális és nemzeti szinten is bővíteni kell az iskolaelhagyás veszélyének kitett csoportokról való ismereteket”** (Európai Unió Tanácsa 2011:2).

Fontos hangsúlyozni, hogy a MÉM feladata a fejlesztési folyamat támogatása és nem annak ellenőrzése. Ezért a MÉM feladatait a kutatási etika elvárásainak és az adatvédelmi szabályoknak megfelelően látja el, így a projekt megvalósítása során keletkezett adatokat és mérési eredményeket az adatkezelésre és az anonimitásra vonatkozó szabályokat betartva kezeli.



8.1. A mérés, értékelés elméleti alapjai

A szervezetfejlesztési tapasztalok alapján végzett eredményességvizsgálatok azt jelzik, hogy a Komplex Alapprogram megvalósításának értékelése során a magas komplexitású rendszerek vizsgálatára kialakított módszereket célszerű alapul venni (Burns, Köster 2016:3). A magas komplexitású rendszerek vizsgálatának egyik tanulsága, hogy mind a társadalmi, mind az intézményi, mind a pszichikai rendszerek szintjén mellőzendő a lineáris oksági összefüggések rigorózus kereséséből adódó redukcionizmus (Burns és mt. 2016:16; OECD 2017a:84). A MÉM által alkalmazott értékelési metodológia ennek megfelelően nem alkalmaz szűk értelemben vett lineáris oksági összefüggéseken alapuló modelleket a program nyomonkövetésére (Krémer és mtsai 2011; Sági és Széll 2015). A komplexitásvizsgálat metodikájának megfelelően az egyéni (pedagógus, tanuló) aktivitás valamint az intézményi működés változása tekintendő a Komplex Alapprogram vizsgálati fókuszainak.

A korai iskolaelhagyás témaköre számos eltérő tudományos diszciplína megközelítési módja alapján értelmezhető. A viselkedéstudomány, a deviancia szociológiája, az egészségkutatások eredményei, a társadalmi háttérre, a család vizsgálatára koncentráló társadalomkutatási megközelítések ugyanúgy szerepet játszanak a korai iskolaelhagyás koncepciójának alakításában, mint az intézményi (strukturális) tényezők vagy a makroszintű tényezők figyelembe vétele.

A strukturális tényezőkre koncentráló elméletek szerint az intézményi és osztálytermi gyakorlat, a tanári attitűd és az oktatási stílus egyaránt befolyásolja a gyermekek és fiatalok motiváltságát és tanulási elkötelezettségét. A kedvező iskolai légkör, a tanulóközpontú szemlélet érvényre juttatása, a hátrányok tudatos kompenzálása, és az iskolai bántalmazás mérséklése, a kedvező tanár-diák kapcsolat, a relevánsnak érzékelt tanítási módszerek és tanulási tervek, mind olyan tényezők, amelyek hozzájárulhatnak az iskola tanulásmegtartó erejének növekedéséhez, az idő előtti elhagyás mérsékléséhez (Imre 2016:9). A Komplex Alapprogram a strukturális tényezők – befolyásolásán keresztül fejti ki hatását, amennyiben az iskolai folyamatokat, az intézményes működést kívánja a korai iskolaelhagyás mérséklésének céljával alakítani.

Az egyéni tényezőket előtérbe helyező megfontolások a tanulók karakterének jellemzőit veszik számításba. A középfokú oktatást érintően például azt feltételezik, hogy a tanuló költség/haszon elemzés alapján dönt az intézmény elhagyása mellett. Ezen túlmenően az egyéni jellemzőkre vonatkozó vizsgálódások egy része a tanulók nemi hovatartozásában azonosított kockázatot a korai iskolaelhagyást érintően.



A tanuló társadalmi és családi környezete a korai iskolaelhagyás kialakulásában is szerepet játszik. A kedvezőtlen szocioökonómiai státusz, a szülők iskolázás iránti közömbössége, a migráns/kisebbségi társadalmi háttér kockázati tényezőket jelentenek a korai iskolaelhagyás tekintetében is [European Commission 2014:35]. A társadalmi és családi környezet kapcsán megjegyezzük, hogy a korai iskolaelhagyás szupranacionális eredetű elemzése jellemzően mellőzi a kulturális tényezők figyelembe vételét. Nemzeti szinten azonban célszerű a kulturális tényezőket is elemzésbe vonni, hiszen a pedagógiai gyakorlat a kulturális tényezők ismeretében adaptívabbá, hatékonyabbá tehető.

Annak érdekében, hogy az eltérő elméleti megközelítési módokból eredő sokféle adat és ismeret közös vonatkozási rendszerben legyenek kezelhetők, a MÉM a tanulási környezet fogalmát is alkalmazza elemzéseiben [EMMI 2014: 41–42]. A tanulási környezet fogalmi konstrukciója alapján a Komplex Alapprogram mint a korai iskolaelhagyást csökkentő eljárásrend egyidejűleg többféle kontextusban értelmezhető, így az eltérő diszciplínák – pszichológia, pedagógiai, szociológia – alapján végzett adatgyűjtések rendszerbe szervezhetők és együtt kezelhetők [Falus és mtsai. 2012:266]. A tanulási környezet fogalmi konstrukciójában rejlő további előny, hogy lehetővé teszi azoknak az intézményi szinten megragadható kapacitásbővítési folyamatoknak a bemutatását, melyek a fejlesztési környezet idéz elő a pedagógusok tanulásában, szakmai tájékozottságának bővülésében.

8.2. Az intézményegység kiválasztási szempontrendszere

A MÉM csoport az Oktatási Hivatal adatszolgáltatására alapozottan alakítja ki az intézményegységek kiválasztási szempontrendszerét az Eszterházy Károly Egyetem projektbeli illetékességi területén található általános iskolákra vonatkozóan. A szempontrendszer kiemelten kezeli az adatbázisban a korai iskolaelhagyás kockázatát reprezentáló mutatószámokat:

Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: **Nkt.**) 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé. (Oktatási Hivatal én.:1)

A kiválasztási szempontrendszer a korai jelzőrendszer adatain túlmenően figyelembe veszi az Oktatási Hivatal által „A nevelési-oktatási munkájuk terén nehézségekkel



küzdő alap- és középfokú iskolák azonosítására szolgáló mutatórendszer” adatbázist, amely az Országos Kompetenciamérés adatai alapján is képet ad az intézményi nehézségekről.

8.3. A mérés, értékelés szempontrendszere

A Komplex Alapprogramban megvalósuló monitorozási, értékelési tevékenységek kialakításakor egyidejűleg több megközelítési mód, értelmezési koncepció jut érvényre. A Komplex Alapprogram egyfelől alapul veszi az európai és nemzeti fejlesztéspolitikákban kimunkált fogalomrendszert, másfelől teret ad az oktatáskutatás szociológiai megközelítéseinek, valamint azoknak a rendszer- és intézményfejlesztési elméleteknek, melyek vizsgálhatóvá és nyomon követhetővé teszik a Komplex Alapprogram folyamatait, eredményeit [European Commission 2013, 2014, 2015].

Az európai és nemzeti fejlesztéspolitikákban kimunkált koncepciókat követve a Komplex Alapprogram elvei a korai iskolaelhagyás vonatkozásában számottevő tényezőként tekintik (1) az oktatási rendszer szerkezetét és működését (makroszint), (2) az intézményegységek (feladatellátási helyek) külső kapcsolatait (mezoszint), valamint (3) az egyes iskolákban uralkodó légkört, beleértve a tanárok és a diákok közötti viszonyrendszert (mikroszint) [Európai Bizottság 2016].

A MÉM projektbeli szerepének megfelelően mindhárom szintre vonatkozóan vizsgálati eszközt alakít ki, így (1) értékeli a Komplex Alapprogram projektet a hazai oktatási rendszer evolúciója szempontjából, (2) visszajelzi az intézményegységek szakmai kapcsolatainak alakulását, és (3) regisztrálja az egyes intézményekben, a pedagógusok és tanulók csoportjaiban megfigyelhető változásokat. Mindeközben a vizsgálódások egyének (pedagógus, tanuló) szintjén is nyomon követik a Komplex Alapprogramhoz kapcsolható projektfolyamatokat. Az intézmények vizsgálata során az értékelések törekszenek a kedvező hatások bemutatására: az intézmények tanulómegtartó képességének fejlesztéséhez kívánnak hozzájárulni.

A mérés, értékelés szempontrendszere alapján kiterjedt adatgyűjtés végzünk a Komplex Alapprogramban résztvevő intézmények körében. A program megvalósítását és értékelését szolgáló vizsgálatok kiterjednek az intézmény működésére, esetleges szervezeti változásaira, a pedagógusok szakmai munkájának változására (a tanárok szakmai tanulási folyamatára), a tanulók lehetőségeit érintő változásokra, valamint a szülői nézőpontok alakulására.

A mérés, értékelés alapkontextusát a korai iskolaelhagyás megelőzésének célrendszere adja, ugyanakkor a vizsgálatok tematikus fókuszai a KAP keretében megvalósuló tevékenységek adják.



A DFHT-modell alkalmazásának vizsgálata

A Komplex Alprogram egyik központi eleme a tanulók státuszkezelését lehetővé tevő pedagógiai metodika – differenciált fejlesztés heterogén tanulói (DFHT) környezetben –, amely a fent említett három Komplex Alprogram-specifikus vizsgálati fókusz mindegyikét érinti. A MÉM ebből eredően horizontális vizsgálati témának tekinti a DFHT kutatását. A MÉM vizsgálata a DFHT előzményeivel történő összevethetőség kritériumát szem előtt tartva feltárja a pedagógiai kultúraváltás azon feltételeit, melyek megalapozzák, hogy a tanulók megjeleníthessék a maguk egyediségét az egyenértékűségeen alapuló iskolai társas közegekben. A DFHT megvalósulása a programba vont intézményegységekben az egyik legfontosabb tapasztlati bázisát jelenti a KAP program fejlesztésének, terjeszthetőségének.

Az alprogramok megvalósításának nyomon követése

Az egyes alprogramokhoz (Digitális alapú, Testmozgásalapú, Logikaalapú, Művészet-alapú, Életgyakorlat-alapú) kapcsolódó pedagógus továbbképzések eredményességét, az alprogrami foglalkozások tapasztalatait, a tanárok tanulását támogató rendszer működését, valamint az alprogram által felkínált tartalmakat, produktumokat vizsgálja a MÉM a megvalósítás folyamatában.

8.4. Mérés, értékelés és monitorozás

A Komplex Alprogram olyan, az iskola egészére ható átfogó program, amely az intézmények pedagógiai gyakorlatát számos vonatkozásában érinti. A MÉM olyan mérőeszközöket fejleszt ki, melyek a Komplex Alprogram beavatkozásait, beleértve az alprogramok által szervezett tevékenységeket is, a maguk definiálta eredményességi kritériumok alapján monitorozza és értékeli. E folyamatban a MÉM adatokat gyűjt mindazon tevékenységekről, melyek a Komplex Alprogram beavatkozásaihoz kapcsolódóan intézményi szinten megfigyelhetők (Károly és Homonnay, 2017). Az adatok alapján – különösen a bevezető szakaszban – lehetségessé válik a folyamatok többszörös nyomon követése, és időben megtehetőek azok a korrekciók, amelyek a fejlesztés folyamatos tökéletesítéséhez szükségesek. A tevékenységek vizsgálati és monitorozási eszközeinek kialakítása, az eredményességi kritériumok megfogalmazása az alprogramokért felelős szereplőkkel együttműködésben valósul meg. A visszajelzések nemcsak a fejlesztők és a döntéshozók számára lesznek hozzáférhetők, hanem visszacsatolást jelentenek a programban résztvevő intézmények, pedagógusok számára is.



A MÉM monitorozási tevékenysége célcsoportnak tekinti a pedagógusokat, intézményegység vezetőket, tanulókat és szülőket, ezzel biztosítva a program megvalósulásának sokoldalú elemezhetőségét.

8.4.1. Mérés, értékelés módszerei

A MÉM négy eltérő vizsgálati módszert alkalmazva alkot képet a KAP folyamatairól: kérdőíves, interjú, fókuszcsoportos és megfigyeléses adatfelvétel keretében.

A Komplex Alapprogram sikeres megvalósítása a vizsgálati és monitorozási módszerek tekintetében meglehetősen sokféle eszközt igényel. Elegendő arra utalni, hogy a tanulókra, pedagógusokra, intézményvezetőkre, mentorokra, képzőkre, szülőkre és magukra az intézményekre vonatkozóan egyaránt szükséges vizsgálatokat folytatni. A mérések jelentős részét – elsődlegesen a kérdőíves lekérdezéseket – kihasználva a technológia lehetőségeit, főként elektronikus platformokon valósítjuk meg. (Az EKE Neptun-rendszerében elérhető Unipoll rendszert használjuk.) Az elektronikus adatfelvételeken kívül önkitöltős tanulói és szülői kérdőívek, fókuszcsoportos beszélgetések (tanulói, tanári, szülői, szakértői), mélyinterjúk és óramegfigyelés is a módszertani eszköztár része a vizsgálatok során.

8.4.2. Mérés, értékelés ütemezése

Az adatfelvételek időbeli ütemezése a program megvalósításához kapcsolódnak. Az egyes képzésekre vonatkozó kérdőíves adatfelvétel közvetlenül a képzések megvalósulása után történik. Az intézményegységben a KAP programot kísérő változásokat évkezdő (2018/19-es tanév), évközi és évzáró adatfelvételekkel követjük nyomon. Az adatfelvételek megszervezésekor igyekszünk az iskola időszervezését figyelembe venni.

A tervezett adatfelvételek célcsoportok, módszerek és időszakok szerinti bontásban

A zárójelben szereplő betűk jelentése:

O = Online; P = Papíralapú; Ö = Önkitöltős; K = Kérdőbiztos jelenlétében;

T = Tanár jelenlétében

A szögletes zárójelben pl.: [1.2.3] az adatfelvételre vonatkozó címsor száma található

Adatfelvétel időszaka	Adatfelvétel célcsoportja és módszere			
	Pedagógus	Vezető	Tanuló	Szülő
Továbbképzési (a képzések lezárultát követően)	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.1]	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.1]	-	-
Évkezdő (továbbképzéseket megelőzően, illetve a tanév elején)	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.2]	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.2] Kérdőív V (O/Ö) [1.4.4.1] Interjú (K) [1.4.4.2]	Kérdőív A (P/Ö/K/T) [1.4.5.1] Kérdőív B (P/Ö/K/T) [1.4.5.2]	Kérdőív (P/Ö) [1.4.6.1]
Évközi (a tanév folyamán)	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.3] Interjúk/Fókuszcsop. (K) [1.4.3.3.1] Megfigyelés (K) [1.4.3.5]	Interjú (K) [1.4.4.3]	Megfigyelés (K) [1.4.3.5] Kérdőív (O/Ö/K/T) 1.4.5.4	Fókuszcsop. (K) [1.4.6.2]
Évzáró (a tanév végén)	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.4]	Kérdőív (O/Ö) [1.4.3.4] Interjú (K) [1.4.4.4]	Kérdőív A (P/Ö/K/T) [1.4.5.4] Kérdőív B (P/Ö/K/T) [1.4.5.5]	Kérdőív (P/Ö) [1.4.6.3]

3. sz. táblázat: Adatfelvételi időszakok és célcsoportok

8.4.3. A pedagógusok képzésének és tanulástámogatásának vizsgálata

A Komplex Alapprogram beavatkozásai igen sokrétűek, ezért az azok megvalósulását nyomon követő vizsgálatok is összetettek. Az elemzések főbb fókuszai, vizsgálati dimenziói, figyelembe véve a különböző célcsoportokat, a következők:



8.4.3.1. A pedagógus-továbbképzések megvalósulásának vizsgálata

(Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Képzési; Kérdőív: Online; Önkitöltős.)

Cél a képzések megvalósulásának monitorozása. A feladatot tágan értelmezzük, amennyiben nem csupán a megvalósulás módjára vonatkozó tapasztalatok feltárását értjük alatta, hanem minden olyan tapasztalat összegyűjtését, ami lehetővé teszi a kidolgozott hét továbbképzési program résztvevői tapasztalatok alapján történő továbbfejlesztését, illetve hozzájárul annak folyamatos minőségi szempontú fejlesztéséhez.

Adatfelvételi témakörök: a tanárok elégedettsége a képzés szervezésével, tartalmival, a mentori támogatással, az informatikai eszközrendszerrel.

Megvalósítás: A továbbképzésekről való visszajelzéseket anonim önkitöltős online kérdőívek segítségével gyűjtjük, lehetőleg a továbbképzések lezárulását követő 10 napon belül, ily módon valamennyi képzésről frissen gyűjtött információk állnak rendelkezésre.

8.4.3.2. Pedagógus adatfelvétel – évkezdő kérdőív

(Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évkezdő; Kérdőív: Online; Önkitöltős.)

Cél annak vizsgálata, hogy a program bevezetése során változott-e a pedagógusoknak a tanítás-tanulással kapcsolatos általános beállítódása, attitűdje, szemlélete, gyakorlata olyan irányban, amely változás elősegíti a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkenését. Az évkezdő kérdőívben a program bevezetése előtti helyzetet mérjük a szakirodalom szerinti legfontosabb dimenziókban, az évről évre pedig ugyanezen tényezők mérésével a változást regisztráljuk. A kérdőív azonosítói úgy vannak meghatározva, hogy az ugyanazon iskolába tartozó pedagógusok illetve vezetőik válaszait együttesen (aggregálva) is elemezni lehessen, tehát a kérdőívek adataiból nem csupán az egyéni, de a kollektív változásokra, illetve az iskolavezetésnek ebben játszott szerepére is következtetni lehet.

Célcsoport: A programba bevont összes iskola összes pedagógusa (beleértve a vezetőt is).

Adatfelvételi témakörök, vizsgálati dimenziók:

- Pedagógusok együttműködése, az iskola mint tanuló szervezet, iskolai klíma
- Szakmai hálózati kapcsolatok, az iskola külső kapcsolatai
- A pedagógusok tanítással, tanulással kapcsolatos általános attitűdjei és gyakorlata
- A tanári énkéntettség, saját munkával kapcsolatos attitűdök, önreflexiók



A Komplex Alapprogram Konceptiója

- Képzés, továbbképzés iránti igény
- Szülői bevonódásra vonatkozó tapasztalatok
- Információs és kommunikációs technológiák
- A KAP programmal kapcsolatos attitűdök, változás-percepciók

Megvalósítás: az intézményvezetők emailben megkapják a felkérést és benne az online kitölthető kérdőív linkjét. Az emailben továbbított és kérdőív kitöltési linket pedagógusoknak 2 hét áll rendelkezésre.

8.4.3.3. Pedagógus adatfelvétel - évközi kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évközi; Kérdőív: Online; Önkitöltős.]

Cél a program bevezetésének és megvalósulásának vizsgálata, az előnyök regisztrálása, a jellemző nehézségek azonosítása.

Témakörök:

- a pedagógusok tapasztalatai a KAP bevezetésére, szervezésére, tanulási alkalmazására vonatkozóan.
- a KAP eredményes megvalósítását befolyásoló tényezők
- a megvalósítás támogatási igénye

Megvalósítás: az intézményvezetők emailben megkapják a felkérést és benne az online kitölthető kérdőív linkjét. Az emailben továbbított és kérdőív kitöltési linket pedagógusoknak 2 hét áll rendelkezésre.

8.4.3.4. Pedagógus adatfelvétel - évközi interjúk/fókuszcsoportok

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évközi; Fókuszcsoport: Kérdezőbiztos jelenlétében.]

Cél az online pedagógus kérdőív vizsgálati dimenziói mentén részletesebb, mélyebb adatgyűjtés, összefüggések feltárása.

Témakörök:

- az eddigi tapasztalatok a KAP-ra vonatkozóan
- a DFHT metodika kipróbálására vonatkozó tapasztalatok
- a KAP eredményes megvalósítását befolyásoló tényezők
- egyéni támogatási igény
- intézményi szervezeti keretek és a KAP megvalósítása



Megvalósítás: az intézményvezetők segítségével 5 pedagógussal fókuszcsoport szervezése.

8.4.3.5. Pedagógus adatfelvétel – évközi megfigyelés

(Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évközi; Megfigyelés: Kérdezőbiztos jelenlétében.)

Cél a KAP tanórai alkalmazásának és megvalósítási lehetőségeinek megfigyelésen alapuló vizsgálata.

Témakör:

- a DFHT modell érvényre jutása a tanárok és a tanulók gyakorlati tevékenységeiben

Megvalósítás: tanórai megfigyelés kérdezőbiztos részvételével, majd beszélgetés a pedagógussal.

8.4.3.6. Pedagógus adatfelvétel – évváró kérdőív

(Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évváró; Kérdőív: Online; Önkitöltős.)

Cél az évkedő és évvégi állapot összevetése, ezért a mérőeszköz tematikájában jórészt megegyezik az évkezdéskor alkalmazott online adatfelvételi eszközzel. (A kérdőív a KAP tapasztalatokkal bővített kérdéseket tartalmaz.) Az adatgyűjtés az évváró (2019.04.15. – 2019.05.15.) időszakban aktuális.

8.4.4. A Komplex Alapprogram intézményvezetői támogatása

8.4.4.1. Vezetői adatfelvétel – évkezdő kérdőív

(Adatfelvétel jellege: Vezető-Évkezdő; Kérdőív: Online; Önkitöltős.)

Cél: A KAP program intézményi feltételrendszerének vizsgálata a megvalósítással összefüggésben.

Témakörök:

- az intézményegység helyzete statisztikai mutatók alapján (infrastruktúra)
- az intézményegység települési, társadalmi környezete,
- az intézményegység helye és szerepe a lokális oktatási rendszerben.
- az intézményegység működését érintő változások, külső és belső folyamatok

Megvalósítás: kérdezőbiztos által lekérdezett kérdőív.



8.4.4.2. Vezetői adatfelvétel – évkezdő interjú

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évkezdő; Interjú: Kérdezőbiztos jelenlétében.]

Cél a KAP feladatok intézményen belüli megosztására vonatkozó tervek és az első tapasztalatok megismerése.

Témakörök:

- a pedagógusok bevonódása a programba,
- a pedagógusok egymástól tanulásának megvalósulása
- a program megvalósításának intézményi keretei, feltételei
- a program mint a pedagógiai kultúraváltást szolgáló eszközrendszer

Megvalósítás: intézményvezető felkérése interjúsz beszélgetésre.

8.4.4.3. Vezetői adatfelvétel – évközi interjú

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évközi; Interjú: Kérdezőbiztos jelenlétében.]

Cél a KAP megvalósítás intézményt, szervezetet érintő tapasztalatai.

Témafókuszok:

- a pedagógusok bevonódása a programba,
- a pedagógusok egymástól tanulásának megvalósulása
- a program megvalósításának intézményi keretei, feltételei
- a program mint a pedagógiai kultúraváltást szolgáló eszközrendszer

Megvalósítás: 7 kiválasztott intézményben megvalósuló adatfelvétel.

8.4.4.4. Vezetői adatfelvétel – évzáró interjú

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évzáró; Interjú: Kérdezőbiztos jelenlétében.]

Cél az évkezdő adatfelvétel kibővített ismétlése, valamint az eredmények összegzése.

Témakörök bővítése az évkezdőhöz képest:

- a KAP intézményegységben elért eredményei
- az eredményességet meghatározó, befolyásoló tényezők
- a KAP illeszkedése az intézmény működésébe



- a KAP és az egyes alprogramok pedagógiai hatásai és azok értékelése
- a KAP szervezeti működésben érzékelt hatásai és azok értékelése

Megvalósítás: intézményvezető felkérése interjú beszélgetésre.

8.4.5. A tanulók tanulási környezetének változása

A KAP egyidejűleg többféle eszköz felkínálásával alakítja a tanulók tanulási környezetét. A pedagógia módszertani fejlesztések mellett – amilyen például a DFHT – bővíti az oktatásban használatos tartalmak körét, csoportmunkára szocializáló eljárásokat javasol. A MÉM ennek megfelelően vizsgálja a tanulócsoportokat érintő státuszkezelési eljárásokat, kitekintést ad a tanulók szociális és egyéb (pl. transzverzális) kompetenciáit érintő hatásokra, valamint mindazokra az attitűd- és motivációs változásokra, melyek alakítása révén megelőzhető a korai iskolaelhagyás. Az alábbiakban röviden a tanulói adatfelvételeket mutatjuk be.

8.4.5.1. Tanulói adatfelvétel – évkezdő kérdőív (A)

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évkezdő; kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében.]

Cél a tanulók motivációjának, iskolai elkötelezettségének felmérése a változások nyomán követésének szándékával.

Témakörök:

- Iskolai kötődés, elköteleződés
- Az iskola iránt érzett általános attitűd
- A tanárokhoz való viszony
- A tantárgyakhoz való viszony
- Az iskolai környezethez való viszony
- Fejlesztett kompetenciaterületek affektív változói (érdeklődés, énkép, énhatékonyság, feladatorientált kitartás)

Megvalósítás: az adatfelvétel során szorosan együttműködünk az osztályokat tanító tanárokkal, osztályfőnökkel.

8.4.5.2. Tanulói adatfelvétel – évkezdő kérdőív (B)

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évkezdő; kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében.]



A Komplex Alpprogram Konceptiója

Cél a DFHT megvalósításával összefüggésben a tanulók státuszkezelésének vizsgálata szociometria jellegű mérőeszközzel. A vizsgálat megkísérli feltárni a szervezett tanulási szituációkban, és a spontán ad hoc szituációkban kialakuló társas struktúrákat.

Témakörök:

- a tanulócsoporthoz tartozó összetétele
- a társas kapcsolatok jellege, erőssége
- szociometria (csoportkohézió, egyéni beilleszkedés)
- a kortársakhoz való viszony

Megvalósítás: a tanulócsoporthoz tartozó papír alapú szociometria adatfelvétel valósul meg. Az adatfelvétel előfeltételeként minden tanulótól aktív szülői hozzájárulást szerzünk be. Az adatfelvétel megszervezéséhez és lebonyolításához a pedagógus (osztályfőnök) kérdezőbiztos segítséget kap. Az adatrögzítést a MÉM tagjai végzik.

8.4.5.3. Tanulói adatfelvétel – évközi megfigyelés

(Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évközi; megfigyelés: Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében.)

Az adatfelvétel azonos a pedagógusokra vonatkozó 1.4.3.5 címsorszámú adatfelvétellel.

8.4.5.4. Tanulói adatfelvétel – évközi kérdőív

(Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évközi; Kérdőív; Online, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében.) (O/Ö/K/T)

Cél a DFHT és alprogrami órákkal kapcsolatos tanulói visszajelzések gyűjtése.

Témakörök:

- a DFHT módszerrel kísért órák tanulói percepciójára.
- az alprogrami foglalkozások tanulói értékelése a tanulói érdeklődés, az iskolai elköteleződés alapján.

Megvalósítás: számítógépes adatfelvétel kiválasztott 7 intézményben.

8.4.5.5. Tanulói adatfelvétel – évvégi kérdőív (A)

(Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évvégi; kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében.)



Az évkezdő adatfelvétel [1.4.5.1] standard ismétlése, kibővítvé az évközi tanulói kérdőív szelektált tartalmaival.

8.4.5.6. Tanulói adatfelvétel – évzáró (B)

(Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évkezdő; kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében.)

Az évkezdő adatfelvétel [1.4.5.2] standard ismétlése.

8.4.6. Az intézményegységek és a szülők kapcsolata

A MÉM célja a Komplex Alapprogram implementációja által generált szervezeti folyamatok azonosítása, melynek keretében vizsgáljuk, hogy a program eredményezett változást az intézményegység környezeti kapcsolatainak terén.

8.4.6.1. Szülői adatfelvétel – évkezdő kérdőív

(Adatfelvétel jellege: Szülő-Évkezdő; kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős.)

Cél a 4. évfolyamos tanulók szüleinek iskolai és otthoni aktivitásának megismerése, a továbbtanulási elvárások feltárása.

Témakörök:

- a szülői bevonódás (iskolai, otthoni) intenzitása
- a szülők elvárások
- a gyerekre vonatkozó továbbtanulási tervek,
- az iskolához, tanuláshoz kapcsolódó attitűd
- a KAP projekthez kapcsolódó tájékozottságuk

Megvalósítás: a 4. évfolyamos tanulók szüleivel papíralapú kérdőíves adatfelvétel történik. A tanulók hazaviszik a kérdőíveket, ahol a szülők – kérdezőbiztos nélkül – kitöltik, és visszaküldik azokat az iskolába.

8.4.6.2. Szülői adatfelvétel – fókuszcsoporthoz interjú

(Adatfelvétel jellege: Szülő-Évközi; Fókuszcsoport; Kérdezőbiztos jelenlétében.)

Cél a szülők iskolával, a tanulással kapcsolatos attitűdjeinek pontosabb megismerése.

Témakörök:

- a szülői bevonódás (iskolai, otthoni) intenzitása
- a szülők elvárások



- a gyerekre vonatkozó továbbtanulási tervek,
- az iskolához, tanuláshoz kapcsolódó attitűd
- a KAP projekthez kapcsolódó tájékozottságuk

Megvalósítás: A MÉM koordinátorok hat általános iskolában megszervezik és lebonyolítják a fókuszcsoporthoz tartozó interjút.

8.4.6.3. Szülői adatfelvétel – évközi kérdőív

(Adatfelvétel jellege: Szülő-Évközi; kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős.)

Az évközi adatfelvétel [1.4.6.3] standard ismételése.

8.5. A vizsgálati eredmények hasznosulása

A Komplex Alapprogram megvalósítása révén felhalmozni kívánt tudásbázis nem csupán a közvetlen fejlesztéspolitikai célok megvalósítása folyamatában hasznosul, hanem azon túlmenően, a hazai nevelési rendszerre vonatkozó ismereteket is gyarapítja a korai iskolaelhagyás vonatkozásában. A korai iskolaelhagyás komplex, makroszintű (rendszer szintű) értelmezése teszi lehetővé, hogy a Komplex Alapprogram partnerintézményi körének kiválasztásakor a korai iskolaelhagyás tekintetében eltérő kockázati besorolású intézmények kerüljenek bevonásra, valamint hogy a Komplex Alapprogram keretében végzett tevékenységek többéves távlatban az országos mérések adatai alapján is értékelhetővé váljanak.

A Komplex Alapprogram intézményi, valamint osztálytermi és egyéni (mikroszintű) befolyásoló erejének vizsgálata összevethetővé teszi a pedagógiai kultúrának, a szervezeti jellemzőknek, az oktatás időszervezésének és a tanári interakcióknak a vizsgálatát eltérő szociokulturális összetételű intézményekben. A MÉM által ki-munkálható monitorozó rendszer fókuszál a kiemelt figyelmet igénylő tanulók és a roma tanulási feltételeinek Komplex Alapprogrambeli beavatkozásokon alapuló optimalizálására, igazodva az Európai Unió országértékelésének megállapításához, mely szerint Magyarországon léteznek olyan intézkedések, melyek a roma népesség érdekeit szem előtt tartva támogatják a tanárképzést, a kisgyermekkori nevelést, az iskolai teljesítményt, és veszik fel a küzdelmet a korai iskolaelhagyással...” (Európai Bizottság 2017:5).

A MÉM – a Tanács ajánlásaiban is fontos elemnek tekintett – átfogó iskolai megközelítést alkalmazza, tekintettel arra, hogy a program sikere a teljes iskolai közösség (iskolavezető, pedagógusok, tanulók és családjaik) együttműködésén, kollektív munkáján múlik. A kutató-elemző munka során ezért a pedagógiai kul-



túra és a tanári attitűdök változásának vizsgálatán túlmenően figyelmet fordítottunk az iskola mint tanulóközösség vizsgálatára, a tanulói attitűdök, motivációk változásának feltárására is (Európai Unió Tanácsa 2011; Imre, 2016).





1. sz. melléklet: A Komplex Alapprogram tanuláselméleti háttere

A tanuláselméletek a tanulás hátterét, folyamatait leíró tudományos modellek, amelyek közül elsősorban azokat idézzük fel, melyek hatással lehetnek napjaink pedagógiai gyakorlatára, valamint amelyek modellként vehetők figyelembe a Komplex Alapprogram megvalósítói számára.

A tanuláselméletek közül a kiemelendőnek tartjuk a neobehaviorista elméletet, a kognitív tanuláselméleteket és a konstruktivizmust. Ezekhez kapcsolódóan a pedagógusok szakmagyakorlásában azonosíthatók olyan elképzelések, amelyek befolyásolják a pedagógusok döntéseit a tanulás irányítása során. A Komplex Alapprogram olyan léptékű fejlesztés, melynek megvalósításakor a pedagógusok számára tudatosítandó, hogy az osztálytermi tevékenységek szervezésekor az egyes tanuláselméletek mely elemeit veszik figyelembe. A tanuláselméletek a pedagógusok szemléleti kereteit kitágítják, míg korábban a szűk értelemben vett ismeretszerzést foglalták tanuláselméleti keretekbe, addig napjainkban a tanuláselmélet magában foglalja a tanulási folyamatok támogatását, az ismeretátadást, a tudásstruktúra-építés irányítását, figyelembe véve a környezeti hatások révén bekövetkező tanulói viselkedésváltozást is.

A tanulási folyamat gyakran **ismeretátadásként** konceptualizált, tehát „**a tanulásnak mások által már feldolgozott ismeretek elsajátításával történő azonosítása**” (Nahalka, 2003). A tanulásnak ez a formája, amennyiben megfelelő feldolgozás és megértés előzi meg a bevésést, nélkülözhetetlen az iskolai gyakorlatban. A tanulók többségének, különösen a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett, jellemzően szókincsbeli és kifejezőképességbeli problémákkal, tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak az ismeretelsajátítás önmagában nem elegendő tanítási módszer. A Komplex Alapprogram ezért meghaladja az ismeretátadás hagyományos felfogását, és a tanulás továbbiakban bemutatandó elméleteire támaszkodik. Lényegi eltérés a hagyományos tanítástól, hogy a tanulási folyamat bevéséshez kötődő elemeit a társas környezetbeli aktivitáshoz és élményszerű tanulási eseményekhez köti.



Az empirizmusra alapozott **szemléltetés pedagógiája** napjaink pedagógiai irányzataira is hatást gyakorol. Kiindulópontja, hogy az ismeretszerzés az információknak elsősorban érzékszervek általi befogadására épül, maga a megértés az információk feldolgozásán alapuló induktív folyamat. (Induktív, vagyis a konceptualizálás a konkrétól az általános, absztrakt felé halad.) A Komplex Alapprogramban a szemléltetés pedagógiájából átvesszi a tanulók érdeklődésének felkeltésére való törekvést, az aktív tapasztalatszerzését, a konkrétumokon alapuló megismerő tevékenységét. A Komplex Alapprogram a tanulók megértő képességét a szemléletes tanítási helyzetekre alapozza. Utóbbi nem mindig azonos a kizárólag tanár által irányított szemléltetéssel. A tapasztalatszerzéstől induló megértési folyamatban szerepet kapnak az informatikai eszközök. Az eszközök használatán alapuló pedagógiai módszerek jelentős tanulástámogatást nyújthatnak a hátrányokkal küzdőknek. Segítik őket, hogy felzárkózzanak az iskola által használat nyelvi és logikai intelligencia szintjére (Gardner, 2006).

A **neobehaviorista tanuláselmélet** szerint a tanulás optimálisan meghatározott, elemi lépések sorozataként értelmezhető és az egyes lépések megfelelő szervezésével, az elsajátítás ismétlődő megerősítésével szabályozható. A neobehaviorizmus tanuláselméletéből a Komplex Alapprogram a tanulási folyamat lépésekre bontását, a tanulók tevékenységének körültekintő tervezését, a tanulás társas folyamatainak támogató bevonását veszi át, azonban mindezt ötvözi a tanulás egyéni jellemzőinek, személyes folyamatainak figyelembevételével és fejlesztő értékelésével.

A pedagógiai tanuláselméletek egyik legjelentősebb korszaka, a **reformpedagógia** a 19. és a 20. század fordulóján bekövetkezett megerősödése volt. A reformpedagógia cselekvéseméleti alapokon állva a tanulás forrásaként a tanulók cselekvését jelöli meg. A tevékenykedtető pedagógiában hangsúlyt kap a játék, a kísérletezés, a tanulói megfigyelések, vizsgálatokon alapuló felfedezési élmény előidézése. A reformpedagógia irányzatának megfelelően a Komplex Alapprogram pedagógiai kultúrájában, módszertani repertoárjában jelen van a törekvés a tanulás **tevékenység- és problémaközpontú** tervezésére, szervezésére, a képességek fejlesztésére, a játék, valamint a problémából kiinduló tanulói kísérletezés, tanulói tevékenységek fejlesztő hatásainak kihasználására. A tevékenység- és problémaközpontú tanulás középpontjában a képességek fejlesztése, az önálló tanulói tevékenység támogatása áll. Ez sok esetben erősítheti a motivációt, lehetőséget nyújt a kooperációra és sikerélményhez juttatja az eltérő tanulási stílussal jellemezhető diákokat is.

A 20. század második felében, a kognitív tudományok erősödésével létrejött a **konstruktivizmus** ismeretelméleti alapja. A behaviorista modellben feltételezett szabályozó automatizmusaival ellentétben a konstruktivizmus a figyelem szerepére, a megértés természetére és folyamataira, a tanulás információfeldolgozási modelljére összpontosított. A konstruktivizmus szerint a tanuló komplex megértő



A Komplex Alapprogram Kon koncepciója

rendszerrel viszonyul környezetéhez. Ha mindez szervezett formában történik, **„alapvető szerepet kap a problémahelyzet felismerése, elemzése, a probléma megoldásához szükséges adatok összegyűjtése, vizsgálata, megoldási tervek készítése, majd kipróbálása, empirikus ellenőrzése, és a probléma tényleges megoldása.”** (Nahalka, 2001) Az ilyen tanítási folyamatban kiemelt szerepet kap a pedagógus kommunikációja, a tanári kérdések gondolkodásformáló ereje.

A **konstruktivista tanuláselmélet** a tanulásról nem elsősorban ismeretszerzési, bevésési vagy megértési folyamatként gondolkodik, hanem olyan aktív folyamatként értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével egyéni módon dolgozza fel az új ismereteket. Ebben a tanulás megközelítésben kiemelkedő jelentősége van az előzetes ismereteknek, amelyek többek között az életkor által is meghatározottak. Nahalka (2003) szerint a konstruktivista tanulás-szemlélet szerint tehát a tanuló ember a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, magába olvasztja, hanem egyenesen létrehozza az értelmezési folyamatokban. A tanuláselmélet ezért is kapta a „konstruktivista” jelzőt. (Falus, 2012).

Mivel az előzetes tudás és a feldolgozás módja függ a kulturális, társadalmi háttértől, ezért **„ez a folyamat a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásának és növekedésének kedvez, amennyiben nem rendelkezünk hatékony pedagógiai megoldásokkal a probléma enyhítésére.”** (Falus, 2012). Fontos látni, hogy aligha képzelhető el olyan tanulási folyamat, amely ne idézné elő az egyéni differenciákat. Ezek már csak azért is megjelennek, mert a jelenkori pedagógiai egyénre szabott – differenciált – tanulásszervezés irányába fejlődik, amelynek következtében az egyének tudása sajátosságainak megfelelően eltérő, differenciált lesz.

A konstruktivizmushoz kötődik a **deklaratív és a procedurális tudás** fogalma, amelyben elkülönül a tényszerű ismeretek tudása (mit?), a cselekvésekre, műveletek végzésére alkalmas tudásától (hogyan?). A konstruktivista elmélet alapján a korábbiaknál magasabbra értékelhető az ismeretek alkalmazásának képessége. Az elméletek hangsúlyozzák, hogy a problémahelyzetek megoldásában mozgósított tudás, a műveletek, tevékenységek deklaratív tudásra alapozott elvégzése jelentheti az oktatás célját. A korai iskolaelhagyás értelmezése a konstruktivista tanuláselmélet alapján arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanuló fokozatos elidegenedése az iskolától esetenként azért következik be, mert a tanuló saját esetlegesen meglévő procedurális tudása nem épülhet be a tanulás folyamatába, ezért a tanuló veszít önbizalmából. A procedurális tudás tehát fontos szerepet játszik a jelenkori pedagógiákban, úgyis, mint cél, és úgyis, mint eszköze a tanuló motiváltabbá tételének. A kompetencia fogalmának középpontba kerülése és jelentőségének növekedése is arra vezethető vissza, hogy a deklaratív, azaz a „mit” tudás mellett a procedurális, azaz a „hogyanra” vonatkozó tudás felértékelődött.



A **kompetencia fogalmát** leggyakrabban olyan komplex fogalomként definiáljuk, amelynek elemei: a „mit” tudáshoz köthető **ismeretek**, a „hogyan” tudáshoz köthető **képességek** és az előző tudáselemekhez kötődő személyes viszonyulások, vagyis **attitűdök**. A kompetencia tehát három tényező együttese, mely oly módon megalapozott cselekvőképesség, amely a megfelelő ismeretek alkalmazására, a szükséges műveletek elvégzésének képességére, valamint a cél eléréséhez megfelelő beállítódásra (pl. felelősségvállalás) épül. Halász szerint az embernek azt a bonyolult képességét, hogy meglévő tapasztalatait és tudását olyan komplex cselekvésekké tudja és akarja formálni, amelyekre szükség van az életben maradáshoz, a fejlődéshez és az egyéni vagy társas életben való boldoguláshoz, nem adják vissza az olyan megszokott fogalmak, mint a tudás, az ismeret, a készségek vagy a képességek. Az új fogalom bevezetését és elterjedését egyebek mellett éppen az motiválta, hogy nem tudunk és nem akarunk lemondani annak a komplexitásnak a kifejezéséről, amit beleértünk a kompetencia fogalmába. (Halász, 2009).

A kompetencia alapú oktatás annak a belátásán és felelősségén alapul, hogy a felgyorsult kulturális, társadalmi és tudományos változások nem teszik lehetővé a jövőben releváns ismeretek pontos meghatározását, de szükségessé válik az új problémahelyzetek megoldásához nélkülözhetetlen komplex cselekvési rendszerek (kompetenciák) fejlesztése. A legfontosabb kompetenciánk éppen ezért az eredményes tanulás megtanulására és a folyamatos tanulásra vonatkozó képességünk, amely szoros kapcsolatban áll az **egész életen át tartó tanulás** igényével. A Komplex Alapprogram részprogramjainak képességfejlesztő célrendszere ezért a hatékony tanuláshoz szükséges kompetenciák kialakítására irányul, megteremtve az ehhez megfelelő tanulási környezetet. Az eredményesség érdekében a Komplex Alapprogram:

- a tanulásról nem elsősorban ismeretszerzési, bevésési vagy akár megértési folyamatként gondolkodik, hanem olyan aktív tevékenységként értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével egyéni módon értelmezi az új ismeretet,
- tanulásértelmezésében a tanulási folyamat lényegi elemének a tanulók közti interakción alapuló tanulást és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait,
- a tanulási környezet bővítése érdekében az tantermi tanulási környezeten túl, az iskolán kívüli tanulási lehetőségeket is beépíti. E cél elérésében a digitális eszközöket is felhasználja,
- pedagógiai kultúrájának fő pillérei:



A Komplex Alapprogram Kon koncepciója

- » A tanulók érdeklődésének, előzetes ismereteinek, az ismereteket rendszerbe foglaló fogalmi struktúráinak alapos megismerése.
- » Az egyéni konstrukciókat figyelembe vevő személyre szabott tanulástámogatás, differenciálás.
- » Az együttműködést és alternatív megoldásokat támogató adaptív módszertani repertoár felkínálása.
- » A tanulás életszerűségét biztosító tanulási helyzetek és tanulási környezet kialakítása.
- » A tanulói ön- és társértékelés lehetőségei szerinti alkalmazása.

Összegezés

A Komplex Alapprogram meghatározó tanuláselméleti háttere a szociális konstruktivizmus, amely a tanulás egyéni struktúráképző szerepe mellett, **a tanulás közös, társas konstruktív szerepét** is hangsúlyozza. A két folyamat összefüggésbe is hozható, hiszen a személyes tanulási folyamatok gyakran közösségekben és társas kontextusokba ágyazottan zajlanak. A Komplex Alapprogram segíti a pedagógusokat abban, hogy az egyéni és társas tanulás összefüggésének ismeretei alapján fokozzák a tanári munka eredményességét. A Komplex Alapprogramban a közösségi tanulási formák nem csupán szociális értelemben fontosak, hanem a tanulást társas kontextusba is helyezik, s egyúttal a tanárok számára fejlesztőeszközt biztosítanak az iskolai tanulóközösségek kialakításában.

A Komplex Alapprogram tevékenységei és a bemutatott tanuláselméletek **az iskola sajátosságaira építve eredményezhetnek fejlődést**. Az intézmények bekapcsolódásának fokozatossága az által biztosított, hogy a program épít az ismeretek elsajátításának hagyományos tanulási jelentőségére, ugyanakkor sokoldalú megismerő tevékenységek által a tanulók aktív tapasztalatszerzését is támogatja, felhasználva a szemléltetés hagyományos és újszerű eszközeit. Az alapprogram a tanulási folyamatban egyre nagyobb szerepet biztosít a tanulói tevékenységeknek, ezért a tanulás részévé teszi a játékot, a játékos feladatmegoldást, a kísérletezést, valamint a felfedezéssel tanulókat. A Komplex Alapprogram a sikerélményekre épülő tevékenység- és problémaközpontú tanulókkal erősíti a tanulók intézményi kötődését, mérsékelve a korai iskolaelhagyás kockázatát.



Szakirodalom

- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20. 533–548.
- Baloche, L. (2005): Developing cooperative contexts for creativity. In: Shepherd, D. (szerk.): *Creative Engagements: Thinking with children*. Inter-Disciplinary Press, Oxford, UK. 53–60.
- Bognár, M. (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 19–26
- Booth, T., Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Brunello, G., Fort, M., Weber, G. (2009): *The Economic Journal*, 119. 536, Conference Papers, 516–539.
- Burns, T., Köster, F. (2016): Governing education in a complex world. Paris: OECD (Educational research and innovation, 2076–9660).
- Burns, T., Köster, F., Fuster, M. (2016): Education governance in action. Lessons from case studies. Tracey Burns, Florian Köster and Marc Fuster. Paris: OECD (Educational research and innovation, 2076–9660).
- Csányi Tamás, Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Education at a Glance 2017. OECD.
- EMMI (2014): Köznevelés-fejlesztési stratégia. EMMI. Online: <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf>, Elérve: 2016.02.21.
- Megvalósíthatósági tanulmány a köznevelés módszertani megújítása a korai iskola-elhagyás csökkentése céljából – komplex alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017.
- Európa 2020 stratégia (2010): Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság. Belgium. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf



A Komplex Alapprogram Kon koncepciója

- Európai Bizottság (2011): Az iskolai korai iskolaelhagyás felszámolása: Az Európa 2020 stratégia sikerének előmozdítása. Brüsszel. Elérhető: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0018_/com_com\(2011\)0018_hu.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0018_/com_com(2011)0018_hu.pdf)
- Európai Bizottság (2016): Iskolai lemorzsolódás – Oktatás és képzés – European Commission (COMM/EAC/C4). Online: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_hu , Elérve: 2017. 06. 17.
- Európai Bizottság (2017): A Tanács ajánlása Magyarország 2017. évi nemzeti reform-programjáról, amelyben véleményezi Magyarország 2017. évi konvergenciaprogramját. Európai Bizottság, revised COM (2017) 516 final.
- Európai Unió Tanácsa (2011): A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. (2011/C 191/01). In Az Európai Unió Hivatalos Lapja.
- Európai Unió Tanácsa (2011): A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. (2011/C 191/01). In Az Európai Unió Hivatalos Lapja.
- European Commission (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Elérve: 2017. 06. 17.
- European Commission (2014): Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union,
- European Commission (2015): A whole school approach to tackling early school leaving. Schools policy. Policy messages: Directorate-General for Education and Culture (Education & Training 2020), Elérve: 2017. 06. 17.
- Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva /szerk./ (2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Fazekas Ágnes (2012): Köznevelés-fejlesztési implementációs folyamatok. ELTE PPK Felsőoktatás- menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (<http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egység-bemutatása/a-köznevelés-fejlesztési-beavatkozások-hatásmechanizmusai/termékek/>)
- Fazekas, Ágnes (2016): A köznevelés-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől. Online: <http://www.impala.elte.hu/termékek/>, Elérve: 2017. 05. 10.



- Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor /szerk./ (2015): Kudarok és megoldások Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatókutatató és Fejlesztő intézet, Budapest.
- Fullan, M. (2003). The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principal's Council.
- Fullan, M. (2003): Change forces with a vengeance. Routledge – Falmer, London – New York.
- Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. New York: Basic Books. New York.
- Halász Gábor (2009): A kompetencia. <https://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. British Journal of Educational Studies 47 (2). 122–144
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezet. Iskolakultúra, 10. 53–69.
- Imre Anna, Révész László, Pajtkókné Tari Ilona (2018): A végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. Líceum Kiadó, Eger
- Imre, Anna (2016): Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. Szakpolitikai üzenetek. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai A., Kasik L. /szerk./: A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- K. Nagy, Emese (2015): KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Károly Krisztina, Homonnay Zoltán /szerk./ (2017): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái, 5.), ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Elérve: 2017. 08. 24.
- Krémer Balázs, Bói Krisztina, Kurucz Erika, Mód Péter, Nagy Zita Éva, Ottucsák Melinda, Pál Zsolt (2011): Társadalompolitikai beavatkozások hatásvizsgálatainak elméleti lehetőségei és gyakorlati módszerei. TÁMOP 5.4.1.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G. (2007): Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational designs. Teaching and Teacher Education, 23. 6. 985–997.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. Iskolakultúra, 9. sz. 87–102.



A Komplex Alapprogram Kon koncepciója

- Koronczai Józsefné (2013): Differenciálás összevont osztályokban. In: Podráczky Judit (szerk.): Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 41-52.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2006): MAG-tár. Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Lippai Edit, Réti Mónika (2011): Infrastruktúra és fenntarthatóság. Új Pedagógiai Szemle, 61, (1-5), 268-282.
- Liskó Ilona, Fehérvári Anikó (2008): Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 156 p. /Kutatás Közben 281./ <http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>
- M. Nádas Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- McLaughlin, M. W., Berman, P. (1975): Macro and Micro Implementation. online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf> (utolsó megnyitás: 2018. 06. 02.)
- Mayer József /szerk./ (2016): Korai Iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest. Elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/korai_iskolaelhagyok_online.pdf
- Mészáros György, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2015): Az adaptív iskola. Elemző tanulmány. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/6.6.2-MGY-GK-KO-RN_adaptiv_iskola_elemzo_tan.pdf
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben – konstruktivitás és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Mogyoród. 68-84.
- National Dropout Prevention Center/Network (2017): Model Programs Database. Clemson University. Online: <http://dropoutprevention.org/mpdb/web/search>, Elérve: 2017. 10. 03.
- Nemzeti Fejlesztés 2030. – Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Koncepcióról. OGY határozat (2013)
- Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (2011): KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest.



- OECD (2017a): Debate the Issues. Complexity and Policy making: OECD Publishing.
- OECD(2017b.): Teachers' Well-Being and Quality Teaching. OECD/TALIS (JT03416779).
- Oktatási Hivatal (2016): Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről.
- Péter-Szarka Tímea (2014): Kreatív klíma – A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei, Génusz Műhely, Budapest.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Rapos Nóra, Lénárd Sándor (2009): Fejlesztő értékelés. Gondolat, Budapest.
- Rapos Nóra (2009): A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben. Pedagógusképzés, 2-3. sz. 221–238.o.
- Rayman Julianna, Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió. http://romologiafo.lyoirat.pte.hu/?page_id=1324
- Réthy Endréné (1998): Oktatáselméleti irányzatok. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 21–22.; 221–270.
- Rumberger R., Lim S. (2008): Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project
- QALL – Végzettséget mindenkinek! Tempus Közalapítvány, 2013.
- Sági Matild, Széll, Krisztián (2015): Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. OFI, Budapest.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. Pedagógusképzés, 1. 37–56.
- Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. Taní-tani Online, 5. 2015. 05. 04. <http://www.tani-tani.info/tanodaplatform>
- Thapa, A., Cohen, J. (2013): A Review of School Climate Research. <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>
- Vámos Ágnes (2016): Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje. ELTE Eötvös kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf



A Komplex Alapprogram Konceptiója

Wallace, C. S., Priestley, M. (2011): Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43. 3. 357–381.

Varga Attila /szerk./ (2015): *Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése.* OFI, Budapest.

Wenger, E. (2006): *Communities of practice: a brief introduction.* <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>





Tanulni élmény!

